

UNIVERSIDADE DE LISBOA



**O Expansionismo Europeu: Os Descobrimentos e a
Nova Visão do Mundo nos Séculos XV e XVI.**

Uma experiência de Ensino

Pedro Miguel Nazaré Pereira

Relatório da Prática de Ensino Supervisionada

Mestrado em Ensino de História e Geografia
no 3.º ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário

2013

UNIVERSIDADE DE LISBOA



**O Expansionismo Europeu: Os Descobrimentos e a
Nova Visão do Mundo nos Séculos XV e XVI.**

Uma experiência de Ensino

Pedro Miguel Nazaré Pereira

Relatório da Prática de Ensino Supervisionada orientado pelo Professor
Doutor Miguel Maria Santos Corrêa Monteiro

Mestrado em Ensino de História e Geografia
no 3.º ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário

2013

O Expansionismo Europeu: Os Descobrimentos e a Nova Visão do Mundo nos Séculos XV e XVI.
Uma experiência de Ensino

DEDICATÓRIA

À mulher da minha vida, Marta Alves, pelo apoio incondicional em todos os momentos, principalmente nos de incerteza, muito comuns para quem tenta trilhar novos caminhos. Sem ela nenhuma conquista valeria a pena.

À memória de Zulmira de Nazaré, minha Avó, e de Etelvina Cristóvão, minha Madrinha, sempre presentes no meu coração.

AGRADECIMENTOS

Finalizada uma etapa particularmente importante da minha vida, embora um relatório/tese seja, pela sua finalidade académica, um trabalho individual, existem contributos de natureza diversa que não podem nem devem deixar de ser realçados. Por esta razão, não poderia deixar de expressar o mais profundo agradecimento a todos aqueles que me apoiaram nesta longa caminhada e contribuíram para a realização deste trabalho.

O trabalho que apresentaremos de seguida é consequência da conjugação de três importantes factores, para os quais concorreram três entidades principais.

O primeiro foi a decisão de frequentar o *Curso de Mestrado em Ensino de História e de Geografia*. Para esta nossa atitude contribuiu de modo decisivo o Professor Doutor Francisco Contente Domingues, Professor Associado do Departamento de História da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa. Foi a sua sugestão amiga, decorria o ano de 2007, aquando da realização do *Mestrado em História Marítima*. O Professor Contente Domingues nos colocou a hipótese de virmos a leccionar. Foram os seus conselhos e o seu permanente incentivo, que nos induziram a empreender esta agradável, mas trabalhosa aventura.

O segundo foi o apoio e compreensão de todos professores do Curso, que nos prestaram um árduo serviço e nos incentivaram a prosseguir, e com quem muito aprendemos. Com especial atenção para a Professora Doutora Ana Leal Faria, que esteve sempre presente para nos ajudar nas várias adversidades que se foram cruzando ao longo desta extenuante caminhada. Sem ela não seria possível terminar esta nossa jornada.

O terceiro factor foi a frequência na Escola Básica 2,3 E-Rei D. Manuel I, agradecendo aos Professores Cooperantes Eurico Sequeira e Arlindo Frago, pelos valiosos ensinamentos e pela forma calorosa como nos receberam, fazendo-nos sentir em casa. Por isso mesmo, um grande agradecimento à Escola Básica 2,3 E-Rei D. Manuel I, em Alcochete por ter aceite fazer parte da rede de Formação, como local de estágio. Aos alunos da turma do 8.º E, pelo contributo, boa vontade e capacidade de trabalho.

Um agradecimento muito especial a todos os nossos colegas de curso, que nos proporcionaram um excelente e amigável convívio durante a frequência do mesmo, em especial à colega e amiga Isabel Carrilho, pela colaboração, ajuda e amizade. Minha grande parceira desta viagem. Ficarão para nós inesquecíveis os tempos passados, onde tivemos oportunidade de ter interessantes debates.

Ao Professor Doutor Miguel Corrêa Monteiro pela competência e rigor com que orientou este meu relatório/tese e o tempo que generosamente me dedicou transmitindo-me os melhores e mais úteis ensinamentos, com paciência, lucidez e confiança. Pelo acesso que

O Expansionismo Europeu: Os Descobrimentos e a Nova Visão do Mundo nos Séculos XV e XVI.

Uma experiência de Ensino

me facilitou a uma pesquisa mais alargada e enriquecedora e pela sua crítica sempre tão atempada e construtiva. Bem-haja.

Aos meus Pais, agradeço pelo amor incondicional, pelo apoio e coragem e ânimo que sempre me incutiram para a concretização e conclusão deste trabalho.

Aos meus primos Luís e Bruno pelo imenso apoio e confiança que sempre me deram na realização do presente relatório.

À minha namorada pelo apoio, compreensão e ternura sempre manifestadas apesar da falta de atenção e ausências, provocadas pelo trabalho em envolvi.

Aos meus amigos e colegas, em especial ao Hugo Meneses, pelas oportunas manifestações de companheirismo e encorajamento.

O meu profundo e sentido agradecimento a todas as pessoas que contribuíram para a concretização desta dissertação, estimulando-me intelectual e emocionalmente.

ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO	01
FILOSOFIA DE ENSINO	08
PRIMEIRA PARTE – ENQUADRAMENTO TEÓRICO	
1. O Curso de Mestrado em Ensino de História e de Geografia	12
2. O Ensino da História e da Geografia	16
3. Os Descobrimentos Portugueses e a Nova Visão do Mundo nos Séculos XV e XVI	36
SEGUNDA PARTE – “EXPANSÃO E MUDANÇA NOS SÉCULOS XV E XVI” – A EXPERIÊNCIA EM SALA DE AULA	
1. A Formação Inicial de Professores	50
2. Localização Geográfica e História do Concelho	56
3. A Escola Básica 2,3 D. Manuel I: um farol de esperança em Alcochete	59
4. Caracterização da turma atribuída	71
5. A escolha da Unidade Didáctica – “O expansionismo europeu” no currículo da disciplina do 8.º ano	75
5.1. Orientações do Programa	75
6. As aulas	86
6.1. A observação e as suas vantagens	86
6.2. Aulas de diagnose inicial	90
6.3. A planificação da Unidade Didáctica seleccionada	92
6.4. As aulas leccionadas – reflexão sobre as mesmas	96
6.4.1. Aula 11 e 12 – Os condicionalismos da expansão europeia. Condições da prioridade portuguesa na expansão europeia	99
6.4.2. Aula 13 – A conquista de Ceuta	102
6.4.3. Aula 14 e 15 – Descobrimentos e conquistas no período henriquino: Madeira e Açores. A expansão da costa ocidental africana	104
6.4.4. Aula 16 – Análise do documento em História	108
6.4.5. Aula 17 e 18 – A afirmação do expansionismo europeu: impérios peninsulares	110
6.4.6. Aula 19 – A importância da Geografia nos Descobrimentos	112
7. Os Recursos Didácticos no Processo de Ensino-aprendizagem	112
8. A Avaliação	117
8.1. Reflexão sobre os resultados obtidos	120
9. O Professor Cooperante	121

TERCEIRA PARTE – ACTIVIDADES EXTRA-CURRICULARES

1.	A visita de estudo	123
1.1.	A visita de estudo ao Museu da Marinha	127
1.2.	Preparação e Execução	130
1.3.	Descrição da visita de estudo e Avaliação	132
2.	O Conselho de Turma	136

CONSIDERAÇÕES FINAIS	140
-----------------------------	-----

FONTES E BIBLIOGRAFIA	144
------------------------------	-----

LISTA DOS QUADROS

•	Quadro 1 – Estratégias do Professor face ao tipo comportamental do Aluno	10
•	Quadro 2 – Princípios e critérios do Mestrado em Ensino de História e Geografia	12
•	Quadro 3 – Plano de Estudos do <i>minor</i> em História do curso de licenciatura em Geografia	13
•	Quadro 4 – Plano de Estudos do <i>minor</i> em Geografia do curso de licenciatura em História	14

LISTA DAS FIGURAS

•	Figura 1 – Questões-chave e conceitos estruturantes da Geografia Escolar	31
•	Figura 2 – Planta da Escola Básica 2,3 El-Rei D. Manuel I, em Alcochete	61
•	Figura 3 – Planta da sala de aula de Terça-feira	98
•	Figura 4 – Planta da sala de aula de Sexta-feira	98

LISTA DOS MAPAS

•	Mapa 1 – Localização do Concelho de Alcochete no território nacional	56
---	--	----

LISTA DAS IMAGENS

•	Imagem 1 – Escola Básica 2,3 El-Rei D. Manuel I	59
•	Imagem 2 – Biblioteca da Escola Básica 2,3 El-Rei D. Manuel I	61

LISTA DOS GRÁFICOS

•	Gráfico 1 – Género da Turma	72
•	Gráfico 2 – Idades dos alunos da Turma	72

O Expansionismo Europeu: Os Descobrimentos e a Nova Visão do Mundo nos Séculos XV e XVI.
Uma experiência de Ensino

• Gráfico 3 – Quadro familiar	73
• Gráfico 4 – Habilitações académicas dos Pais	74
• Gráfico 5 – Habilitações académicas das Mães	74

Siglas, acrónimos e abreviaturas

Principais siglas e acrónimos utilizados

ACND – Áreas Curriculares Não Disciplinares

AGIR – Apoio à Gestão da Indisciplina e Reintegração

ANH – Associação Nacional de História

APG – Associação de Professores de Geografia

CEF – Curso de Educação e Formação

DGIDC – Direcção Geral da Educação

ECTS – *European Credit Transfer and Accumulation System*

EFA – Educação e Formação de Adultos

NP – Norma Portuguesa

PCA – Percursos Curriculares Alternativos

PCA – Projecto Curricular de Agrupamento

PCE – Projecto Curricular de Escola

PCT – Projecto Curricular de Turma

SIGE – Sistema de Carregamentos de Cartões Escolares

TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação

UEC – Universidade Estadual de Campinas

Abreviaturas mais frequentes

a.C. – antes de Cristo

coord. – coordenação

dir. – direcção

ed. – edição, editor

h – hora

ibidem – mesmo lugar

idem – o mesmo

km – quilómetro

n.º – número

NW – Noroeste

op. cit. – obra citada

p. ou pp. – página, páginas

s.d. – sem data

s.l. – sem local

s.n. – sem editor

SE – Sudeste

vol. ou vols. – volume, volumes

RESUMO

O relatório/tese apresenta-se como uma proposta didáctica do **TEMA E – Expansão e mudança nos séculos XV e XVI – O expansionismo europeu** do programa oficial para o 8.º ano do 3.º Ciclo do Ensino Básico, ao mesmo tempo científica e formadora, realizada com alunos do ano citado, na Escola Básica 2,3 El-Rei D. Manuel I, em Alcochete.

No séc. XV, a Europa inicia um processo de abertura ao Mundo, através da expansão marítima. Nesse processo, a prioridade coube aos países ibéricos que, no decurso dos séculos XV e XVI, dominaram as rotas do comércio marítimo e controlaram a economia mundial. No seguimento da proposta anterior, pretendemos que os alunos compreendam que a abertura de novos espaços geográficos proporcionou, por sua vez, a introdução de novos valores e uma diferente compreensão em relação às sociedades encontradas, e proporcionou uma mudança de atitudes e mentalidade. Para tal, uma série de condições favoráveis contribuiu para que Portugal se tornasse no primeiro Estado Europeu a iniciar a expansão ultramarina. Em consequência a expansão portuguesa foi um empreendimento com uma dimensão nacional, uma vez que nela estiveram envolvidos todos os grupos sociais e a própria Coroa.

As diferentes orientações da política expansionista explicam os diferentes rumos e etapas da nossa epopeia quatrocentista. A histórica rivalidade luso-castelhana projectou-se na expansão além-mar e conduziu à “divisão do Mundo” entre os dois Estados Ibéricos, consagrado no Tratado de Tordesilhas.

Durante os séculos XV e XVI a expansão marítima europeia foi exclusiva de Portugal e Espanha que, neste período, construíram os seus impérios coloniais. Enquanto Portugal consolidava a sua presença nos continentes Africano, Asiático e Americano, a Espanha dominava as Américas do Norte e Centro.

Utilizando diferentes processos de ocupação e de exploração económica, Portugueses e Espanhóis acabaram por influenciar culturalmente, em maior ou menor grau, as populações indígenas que lhes estavam submetidas ou com as quais contactaram.

Ao longo das aulas procurámos demonstrar que a expansão marítima levada a cabo pelos estados peninsulares teve como consequência a abertura de novas rotas ao comércio intercontinental, por onde circulavam os lucrativos produtos ultramarinos, além de proporcionarem a dinamização de importantes centros comerciais, enquanto os produtos a ele ligados acabaram por transformar os hábitos dos Europeus.

Palavras-chave: Descobrimentos, Expansão Europeia, História Moderna, Didáctica da História, Ensino-aprendizagem.

ABSTRACT

The report/thesis is presented as a didactic proposal ***THEME E – Expansion and Change in the XV and XVI - The European expansionism*** of the official program for the 8. 3 rd year. ° Primary School, the both scientific and educator, conducted with students of the year cited in the Basic School 2.3 King D. Manuel I, in Alcochete.

In the century XV, Europe began a process of opening to the world through maritime expansion. In this process, priority fell to the Iberian countries, in the course of the fifteenth and sixteenth centuries, dominated the maritime trade routes and controlled the world economy. Following the previous proposal, we want students to understand that opening new geographic spaces provided, in turn, the introduction of new values and a different understanding of the societies found, and provided a change of mindset and attitudes. To this end, a number of favorable conditions contributed to Portugal became the first European country to start overseas expansion. Consequently Portuguese expansion was a venture with a national dimension, since it had been involved all social groups and the Crown itself.

Different orientations of the expansionist policy directions and explain the different steps of our epic fifteenth. The historic rivalry Luso-Castilian projected on expanding overseas and led to the "division of the world" between the two Iberian states, enshrined in the Treaty of Tordesillas.

During the fifteenth and sixteenth centuries the European maritime expansion was unique to Spain and Portugal in this period built their empires. While Portugal consolidated its presence in the African continent, Asia and the U.S., Spain dominated the North and Centre.

Using different processes of occupation and economic exploitation, Portuguese and Spanish eventually influenced culturally, to a greater or lesser degree, the indigenous populations they were submitted or with whom contacted.

Throughout the lessons sought to demonstrate that the maritime expansion undertaken by the peninsular states resulted in the opening of new routes to intercontinental trade, where circulating lucrative overseas products, besides providing a boost to large shopping centers, while the products it connected eventually transform the habits of Europeans.

Keywords: Discoveries, European Expansion, Modern History, Teaching History, Teaching and Learning.

INTRODUÇÃO

“(…) O mestre só pode reduzir o afastamento na condição de o recriar constantemente. Para substituir a ignorância pelo saber, tem de se caminhar sempre um passo mais à frente, reintroduzindo entre ele e o aluno uma nova ignorância (...) O mestre não é apenas o indivíduo que detém o saber ignorado pelo ignorante. É também aquele que sabe como fazer da coisa ignorada um objecto de saber, em que momento e segundo que protocolo (...)”¹

Este Relatório da Prática de Ensino Supervisionada, do Mestrado em Ensino de História e de Geografia no 3.º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário, insere-se no actual processo de avaliação do nosso desempenho profissional, no âmbito da Unidade Curricular de Iniciação à Prática Profissional IV, vertente de História, do quarto semestre, ministrada no ano lectivo de 2012/2013 na Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa do ano referido com uma turma do 8.º ano de escolaridade do 3.º Ciclo Básico, na Escola Básica 2,3 El-Rei D. Manuel I situada na vila de Alcochete.

Durante a realização deste Relatório, utilizaremos a norma NP 405-1, de 1994, ao nível das citações bibliográficas e da indicação da bibliografia de suporte. Ao nível da escrita não aplicaremos o Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa: resolução da Assembleia da República n.º 36/91. “Diário da República I Série-A”. 193 (91-08-23) 4730-4388.

Decidimos colocar neste relatório o sistema de notas infrapaginais numeradas sequencialmente para comodidade do leitor.

O novo Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de Fevereiro, afirma, na sua introdução:

“Valoriza-se ainda a área de iniciação à prática profissional consagrando-a, em grande parte, à prática de ensino supervisionada, dado constituir o momento privilegiado, e insubstituível, de aprendizagem da mobilização dos conhecimentos, capacidades, competências e atitudes, adquiridas nas áreas, na produção, em contexto real, de práticas profissionais adequadas a situações concretas na sala de aula, na escola e na articulação desta comunidade (...) assumi[ndo] especial relevância as escolas onde esta área se desenvolve e os respectivos professores”².

Segundo o artigo 14 desse mesmo decreto, nesta nova legislação, o seminário de Iniciação à Prática Profissional, é uma das seis componentes essenciais de formação de professores que incluem: a formação educacional geral; as didácticas específicas; a formação cultural, social e ética; a formação em metodologias de investigação educacional e a formação na área da docência.

¹ Jacques Rancière, *O Espectador Emancipado*, Lisboa, Orfeu Negro, 2010, p. 112.

² Vide Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de Fevereiro.

O Expansionismo Europeu: Os Descobrimentos e a Nova Visão do Mundo nos Séculos XV e XVI.
Uma experiência de Ensino

É claro que a componente Iniciação à Prática Profissional não se ficou somente pela elaboração de um relatório final, este teve que obedecer a regras que se encontram afixadas no ponto 4 do mesmo artigo. Regras essas que:

- a) Incluem a observação e colaboração em situações de educação e ensino e a prática de ensino supervisionada em sala de aula e na escola, correspondendo esta última ao estágio de natureza profissional objectivo de relatório final (...);
- b) Proporcionam aos formandos experiências de planificação, ensino e avaliação, de acordo com as competências e funções cometidas ao docente, dentro e fora da sala de aula;
- c) Realizam-se em grupos ou turmas dos diferentes níveis e ciclos de educação e ensino, abrangidos pelo domínio de habilitação para a docência para o qual o curso prepara, devendo, se para o efeito for necessário, realizar-se em mais de um estabelecimento de educação e ensino, pertencente, ou não, ao mesmo agrupamento de escolas ou à mesma entidade titular, no caso do ensino particular e cooperativo;
- d) São concebidas numa perspectiva de desenvolvimento profissional dos formandos visando o desempenho como futuros docentes e promovendo uma postura crítica e reflexiva em relação aos desafios, processos e desempenhos do quotidiano profissional.

Por tudo isto, é necessário a realização deste Relatório da Prática de Ensino Supervisionada, tal como vem descrito na alínea a) do ponto 4 do artigo 14, do Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de Fevereiro, onde apresentaremos, tudo aquilo que aprendemos ao longo do Mestrado em Ensino de História e de Geografia no 3.º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário.

Com a elaboração do presente trabalho pretende-se de forma clara, objectiva e cuidada, a dinâmica da nossa formação profissional ao longo do estágio, com incidência no tema: ***“Expansão e mudança nos séculos XV e XVI – O expansionismo europeu”***.

A escolha deste tema deve-se não só à paixão, orgulho e emoção que temos pela época em apreço, mas também porque no passado frequentámos o Mestrado em História Marítima, no qual obtivemos o Grau de Mestre. Por estes dois motivos a escolha do tema foi muito simples, restava saber se o Professor Cooperante Eurico Sequeira estava também de acordo. Não havendo obstáculos em relação a esta matéria, iniciámos então, uma epopeia marítima/educacional em torno dos Descobrimentos numa humilde tentativa de mostrar como se deve ensinar os Descobrimentos no 3.º Ciclo do Ensino Básico. Com base na experiência adquirida no Mestrado anterior foi-nos mais fácil a explicação de certos

assuntos, detectando assim mais facilmente alguns erros que os manuais ano após ano sistematicamente apresentam. Erros esses que deturpam um pouco aquilo que foi a Expansão Portuguesa.

Através deste tema, procurámos demonstrar como a disciplina de História pode, através dos seus conteúdos programáticos desempenhar um fortíssimo papel na promoção de valores como o da Cidadania.

Decidimos dividir o nosso relatório em três partes distintas. Numa primeira parte está o enquadramento teórico; a segunda é, em grande medida, a nossa proposta didáctica para aplicação em sala de aula; no ponto três abordaremos algumas actividades extra-curriculares por nós propostas (Visita de Estudo) e realizadas (Conselho de Turma).

Antes de abordarmos as três partes divisórias do nosso Relatório, importa referir que este trabalho começa com a nossa Filosofia de Ensino, onde abordamos o que para nós é o Ensino e o que é ser Professor. Tivemos sempre a preocupação em demonstrar qual o papel do professor e qual a relação que ele deve ter com os seus alunos. Esta Filosofia de Ensino é uma opinião pessoal baseada na pouca experiência que temos enquanto professores. Terminado este nosso parecer debruçar-nos-emos sobre o Relatório em si.

Na primeira parte reflectimos sobre a utilidade deste Mestrado; na importância do Ensino da História e da Geografia e por fim lançamos um breve olhar sobre as novas perspectivas dos Descobrimentos Portugueses.

No Capítulo 1, faremos uma pequena introdução sobre o Mestrado em Ensino de História e de Geografia de forma a demonstrar a sua importância e utilidade, para quem almeja um dia ser um Profissional da Educação, uma vez que nos oferece as bases elementares para a construção do Saber, e são os ditos saberes profissionais que “constituem a especificidade de ser professor”³.

No Capítulo 2, abordaremos o Ensino da História e da Geografia com o objectivo claro de mostrar que estas duas disciplinas podem “andar de mãos dadas” ao longo do currículo sem existirem “guerras” e “ataques pessoais”. É normal que o Ensino da História tenha um maior aprofundamento da nossa parte, por duas simples razões: uma delas está relacionada com o facto deste Relatório de Iniciação à Prática Profissional IV estar em estreita conexão com a vertente de História; a outra prende-se com o motivo de sermos oriundos de História, estando naturalmente mais à vontade nesta disciplina do que na de Geografia. Além disso, ao contrário de outras disciplinas, o:

“ensino de história na escola é fazer com que o aluno produza uma reflexão de natureza histórica, para que pratique um exercício de reflexão crítica, que o encaminhe para outras reflexões, de

³ José Gimeno Sacristán, “Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores”, in *Profissão professor*, Porto, Porto Editora, 1999, p. 65.

O Expansionismo Europeu: Os Descobrimentos e a Nova Visão do Mundo nos Séculos XV e XVI.

Uma experiência de Ensino

natureza semelhante, na sua vida e não só na escola. Afinal de contas, a história produz um conhecimento que nenhuma outra ciência produz e nos aparece fundamentalmente para a vida do homem-indivíduo eminentemente histórico”⁴.

O conteúdo de História que é estudado nas escolas básicas deveria ser menos “mecânico” e ser mais aplicável a um significado de vida para os estudantes. O nosso propósito vai nesse sentido, mostrar que a História não deve ser só aplicada nas escolas mas também no nosso dia-a-dia.

Por fim, temos o Capítulo 3, desta nossa primeira parte, *Os Descobrimentos Portugueses e a Nova Visão do Mundo nos Séculos XV e XVI*, onde vamos tentar comprovar que os Portugueses Quatrocentistas e Quinhentistas, ao longo de um processo evolutivo de mais de cem anos, estiveram na vanguarda da inovação tecnológica e geoestratégica numa época de transição. Portugal neste período foi pioneiro na globalização, levando o país a emergir como uma grande potência mundial, uma vez que Portugal não mudou só o próprio Mundo, globalizou-o, permitindo assim uma Nova Visão do Mundo nos Séculos XV e XVI.

Na segunda parte, no Capítulo 1, abordaremos a nossa experiência em sala de aula. Primeiramente falaremos da Formação Inicial de Professores e da sua importância ao longo da carreira de docente.

No capítulo 2, faremos em traços gerais uma pequena localização e história do Concelho de Alcochete, palco da nossa experiência em sala de aula, palco esse, Escola Básica 2,3 El-Rei D. Manuel I, que também irá ser caracterizada no Capítulo 3.

Partindo do geral para o particular, segue-se o Capítulo 4 que retrata a caracterização da turma que nos foi atribuída, o 8.º E.

No Capítulo 5, faremos uma abordagem teórica às orientações programáticas.

No Capítulo 6, começamos por fazer a descrição das aulas que por nós foram observadas, situação de extrema importância, pois foi nelas que se deu o primeiro contacto entre nós e a turma do 8.º E. Em descreveremos todas as aulas leccionadas, à luz das planificações construídas e das estratégias/actividades de aprendizagem utilizadas e, evidentemente, acompanhada da nossa reflexão sobre todo o processo.

No Capítulo 7, abordamos a importância dos recursos didácticos no processo de Ensino-aprendizagem e como estes podem servir para motivar os alunos.

No final desta segunda parte, tratamos da avaliação, assunto de maior importância e complexidade na didáctica, mas também o mais delicado para o professor, uma vez que avaliar é sempre difícil.

Por fim, temos a terceira parte deste Relatório, onde apresentamos no Capítulo 1, as actividades extra-curriculares, das quais salientamos uma proposta de visita de estudo ao

⁴ José Ricardo Fernandes, *Um Lugar na Escola para a História Local*, Recife, ANH, 1995, p. 3.

O Expansionismo Europeu: Os Descobrimientos e a Nova Visão do Mundo nos Séculos XV e XVI.
Uma experiência de Ensino

Museu da Marinha, em Lisboa. Apesar desta ser somente uma proposta e por isso mesmo não ter sido realizada, será alvo de um maior desenvolvimento devido ao seu grande valor científico, pedagógico, didático, inter-relacional e lúdico.

No Capítulo 2, dedicado ao *Conselho de Turma*, onde abordamos a sua importância e utilidade, e também descrever o Conselho de Turma a que assistimos.

Terminamos o nosso Relatório da Prática de Ensino Supervisionada com as considerações finais, onde apresentamos os aspectos mais salientes da acção desenvolvida, bem como os seus contributos para a melhoria em contexto educativo. O Relatório conclui-se com a apresentação das referências bibliográficas consultadas, seguindo-se uma listagem de quadros, mapas, imagens e gráficos que se consideram ser complemento deste trabalho.

Face às contingências que o número de reduzido de caracteres nos trouxe, revolvemos colocar em *CD-ROM*, todos os anexos do relatório, a saber:

- Anexo 1 – Decreto-Lei n.º 43/2007 de 22 de Fevereiro
- Anexo 2 – Género da Turma
- Anexo 3 – Idades dos alunos da Turma
- Anexo 4 – Quadro familiar
- Anexo 5 – Habilitações académicas dos Pais
- Anexo 6 – Habilitações académicas das Mães
- Anexo 7 – Planificação a Longo Prazo
- Anexo 8 – Planificação a Médio Prazo
- Anexo 9 – Planificações a Curto Prazo
- Anexo 10 – Manual do 8.º ano de escolaridade, *Viva a História*, da Porto Editora
- Anexo 11 – *PowerPoint* das aulas 11 e 12
- Anexo 12 – *PowerPoint* da aula 13
- Anexo 13 – *PowerPoint* das aulas 14 e 15
- Anexo 14 – Actividade 1
- Anexo 15 – Actividade 2
- Anexo 16 – *PowerPoint* das aulas 17 e 18
- Anexo 17 – Resumos para a Ficha de Avaliação Sumativa
- Anexo 18 – Ficha de Avaliação Sumativa (8.º E)
- Anexo 19 – Notas da Ficha de Avaliação Sumativa
- Anexo 20 – Matriz de correcção da Ficha de Avaliação Sumativa (8.º E)
- Anexo 21 – Grelha de correcção da Ficha de Avaliação Sumativa (8.º E)
- Anexo 22 – Regras Gerais da Visita de Estudo

O Expansionismo Europeu: Os Descobrimentos e a Nova Visão do Mundo nos Séculos XV e XVI.
Uma experiência de Ensino

Podemos afirmar que o Seminário de Iniciação à Prática Profissional do Curso de Mestrado em Ensino de História e de Geografia é fundamental na formação dos futuros professores. Contudo, este Mestrado não foi somente um curso que nos possibilitou o desenvolvimento profícuo da acção educativa, mas também um curso gerador de grandes experiências que nós consideramos de grande utilidade, como professores e como pessoas.

O Expansionismo Europeu: Os Descobrimentos e a Nova Visão do Mundo nos Séculos XV e XVI.
Uma experiência de Ensino

“A formação de professores deve ser concebida como uma das componentes da mudança, em conexão estreita com outros sectores e áreas de intervenção, e não como uma espécie de condição prévia da mudança. A formação não se faz antes da mudança, faz-se durante, produz-se nesse esforço de inovação e de procura dos melhores percursos para a transformação da escola. É esta perspectiva ecológica de mudança interactiva dos profissionais e dos contextos que dá um novo sentido às práticas de formação de professores centradas nas escolas.”⁵

⁵ António Nóvoa, *Os Professores e a sua Formação*, Lisboa, Publicações Dom Quixote, 1992, p. 28.

FILOSOFIA DE ENSINO

“Ensinar é (...) acionar e organizar um conjunto variado de dispositivos que promovem activamente a aprendizagem do outro.”⁶

Apesar de no Ensino os professores terem que se adaptar às estratégias de actuação o mais uniforme possível, cada professor possui igualmente uma margem de manobra para a definição daquelas que são as suas regras de trabalho dentro da sala de aula de forma a “promover a aprendizagem mas não, necessariamente, alcança-la”⁷. Esta aprendizagem vai depender de características singulares de cada aluno, tais como: as suas experiências, as suas histórias de vida, das suas capacidades, da sua motivação, ou seja, este é um processo singular e pessoal, por isso mesmo, ressalta a importância de se considerar a diversidade dentro da sala de aula como eixo estruturador do trabalho pedagógico.

Devido às diversas variáveis que envolvem o processo educativo, é preciso considerar que a forma de ensinar não se pode limitar a um único modelo, pois assim, a busca por um modelo único tradicional, não tem qualquer sentido. Tal como nos diz Zabala “é preciso introduzir, em cada momento, as acções que se adaptem às novas necessidades formativas que surgem constantemente, fugindo dos estereótipos ou dos apriorismos”⁸.

O professor deve ser mediador do processo Ensino-aprendizagem do aluno, utilizando tecnologias e estratégias inovadoras adequadas para que o Ensino tenha a sua eficácia e a razão de ser.

Como professores, nós damos especial importância à relação que se cria com os alunos, por isso mesmo, acreditamos que, mais importante do que a transmissão rígida dos conteúdos programáticos é a relação que estabelecemos com cada elemento da turma enquanto ser humano único, a fim de conseguirmos criar um processo de Ensino-aprendizagem, uma forma de prazer que se tem ao **Ensinar** e ao **Aprender**.

É a interação entre o professor e o aluno que vai dirigir o processo educativo. Consoante se dá essa interação, a aprendizagem do aluno pode ser mais ou menos facilitada e orientada para uma ou outra direcção. Segundo Vieira na relação “professor-aluno é extremamente importante que o professor se liberte de preconceitos e estereótipos e que mantenha expectativas sempre positivas em relação a todos os seus alunos, pois só assim se consegue uma relação positiva e construtiva”⁹.

⁶ Maria do Céu Roldão, *Estratégias de Ensino: o saber e o agir do professor*, Vila Nova de Gaia, Fundação Manuel Leão, 2009, p. 11.

⁷ Israel Scheffler, *Reason and Teaching*, London, Routledge and Kegan Paul, 1973, p. 67.

⁸ Antoni Zabala, *A Prática educativa: como ensinar*, Porto Alegre, ARTMED Editora, 1998, p. 51.

⁹ Helena Vieira, *A Comunicação na Sala de Aula*, Lisboa, Editorial Presença, 2005, p. 11.

O Expansionismo Europeu: Os Descobrimentos e a Nova Visão do Mundo nos Séculos XV e XVI.

Uma experiência de Ensino

Em todo o processo de aprendizagem, a interação professor-aluno é imprescindível para que ocorra o sucesso no processo Ensino-aprendizagem. Segundo Paulo Freire:

“o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes”¹⁰.

Como referem Sprinthall & Sprinthall “a qualidade da relação interpessoal entre o professor e os alunos tem, de facto, um impacto em muitas facetas da interação na sala de aula e em relação ao grau de aprendizagem real do aluno”¹¹.

No fundo, um caminho que permita ao aluno sentir que para aprender não tem necessariamente de percorrer um longo caminho cansativo e tenebroso. Ensinar é partilhar, é fazer compreender uma matéria, fazer querer saber mais, sem que para isso tenhamos de estar minutos intermináveis em silêncio a ouvir alguém discursar. Para Zabala¹², as relações que se estabelecem entre o professor, o aluno e os conteúdos de aprendizagem, constituem a chave de todo o Ensino. Zabala afirma ainda que “ensinar é difícil, uma situação complexa que exige do profissional a capacidade de diagnosticar o contexto de trabalho, tomar decisões, avaliar a sua actuação e reconduzir as suas acções sempre que necessário”¹³.

Segundo Karling¹⁴, ensinar é procurar constantemente descobrir os interesses, os gostos, as necessidades e os problemas do aluno. Assim sendo, o professor tem de escolher os conteúdos, as técnicas e as estratégias de forma a promover os materiais adequados para que se crie um ambiente favorável ao Ensino. Karling¹⁵ define o conceito ensinar da seguinte forma: criar condições favoráveis ao nível psicológico, didáctico e material, para a aprendizagem do aluno; seleccionar experiências, propor actividades, mostrar as pistas, o caminho e os meios que o aluno poderá usar para alcançar os objectivos preestabelecidos inicialmente; facilitar e não forçar a aprendizagem; estimular e orientar a aprendizagem e por fim, encaminhar o aluno para observar as semelhanças entre um facto e outro, para que ele próprio estabeleça relações de forma a organizar a sua estrutura mental, ou seja, orientar o pensamento do aluno.

A relação professor-aluno nem sempre é fácil. O professor tem perante si três tipos de alunos que lhe podem dificultar o decorrer de uma aula: os tímidos, os faladores e os

¹⁰ Paulo Freire, *Pedagogia da autonomia*, São Paulo, Paz e Terra, 1996, p. 91.

¹¹ Norman Sprinthall & Richard Sprinthall, *Psicologia Educacional*, Lisboa, McGraw-Hill, 1993, p. 324.

¹² Antonio Zabala, *op. cit.*, p. 89.

¹³ Idem, *ibidem*, p. 10.

¹⁴ Argemiro Aluísio Karling, *A didáctica necessária*, São Paulo, Ibrasa, 1991, p. 23.

¹⁵ Idem, *ibidem*, p. 23.

O Expansionismo Europeu: Os Descobrimientos e a Nova Visão do Mundo nos Séculos XV e XVI.
Uma experiência de Ensino

agressivos. Perante esta realidade, o professor deve ser capaz de interagir com cada um deles. Estanqueiro¹⁶, elaborou um quadro, onde apresenta as estratégias do professor face a este tipo de comportamentos, de forma a que a relação professor-aluno seja possível de se concretizar positivamente.

Tipo de Aluno	Estratégias do Professor
Tímido	<ul style="list-style-type: none">• fazer-lhe perguntas simples e directas;• apelar aos seus conhecimentos;• não interromper a sua intervenção;• valorizar o que ele diz.
Falador	<ul style="list-style-type: none">• centrá-lo no tema em discussão;• evitar dirigir-lhe perguntas abertas;• lembrar-lhe o direito dos outros à participação;• cortar-lhe a palavra se necessário.
Agressivo	<ul style="list-style-type: none">• manter a autonomia;• relativizar as críticas;• pedir que fundamente as suas afirmações;• aproveitar os aspectos positivos da sua intervenção.

Quadro 1 – Estratégias do professor face ao tipo comportamental do aluno.

O professor deve por isso mesmo, dar especial importância à **Motivação**. A motivação é um dos principais factores que irá determinar se um aluno irá, ou não, adquirir o conhecimento, a compreensão ou a habilidade em desempenhar determinada tarefa. Segundo Estanqueiro¹⁷, a participação dos alunos nas aulas aumenta significativamente o seu interesse, logo o diálogo é uma estratégia motivadora. Por outro lado, o monólogo é cansativo e desmotivador. A utilização de um processo de Ensino-aprendizagem que tenha por base uma metodologia participativa, activa e eficaz, leva os alunos a **aprender a compreender** e o professor a **ensinar a pensar**. Um aluno que esteja motivado para a aprendizagem, esforça-se por vencer as suas dificuldades, uma vez que se mantém concentrado na realização das actividades, manifestando interesse e entusiasmo, tomando mesmo a iniciativa quando lhe é dada a oportunidade. Já um aluno desinteressado pela aprendizagem dificilmente se mantém concentrado nas actividades a realizar, desiste facilmente face aos desafios/problemas que lhe são apresentados, manifestando quase sempre, aborrecimento e irritação em realizar as tarefas propostas. Para Nérici, uma boa:

“técnica de motivação é ter uma conversa em particular com o aluno. Em que se procura explorar o sentimentalismo e também, quando necessário, falar francamente com o aluno, chamando-o às suas responsabilidades. É imprescindível que ele sinta, apesar das verdades, se necessárias, que o professor é seu amigo e tudo está fazendo para ajudá-lo”¹⁸.

¹⁶ António Estanqueiro, *Boas Práticas na Educação – O Papel dos Professores*, Lisboa, Editorial Presença, 2010, p. 58.

¹⁷ Idem, *ibidem*, p. 60.

¹⁸ Imídeo Giuseppe Nérici, *Educação e metodologia*, São Paulo, Pioneira, 1992, p. 190.

No entanto, as áreas da História e da Geografia nem sempre se encontram nos melhores “*rankings*” em termos de motivação por parte dos alunos. Por este mesmo motivo, enquanto professores destas duas disciplinas, temos a dupla missão de sensibilizar e incentivar os nossos alunos para que estes aprendam a ter gosto por estas apaixonantes áreas do saber. Resta ao professor a difícil tarefa de **motivar-se para motivar quem está desmotivado**. No caso da História, esta disciplina ainda é, apresentada aos alunos por alguns professores, como algo morto e sem vida, onde só existem factos/marcos históricos extrínsecos que não estão ligados à realidade vivida pelos alunos, ou que não manifestam nenhuma interferência sobre as suas vidas. Deste modo, é compreensível perceber os alunos que olham para a História como uma disciplina decoradora de factos, datas e personagens “mitológicas” ou “heroicas”.

Defendemos ainda que cada aluno é um ser individual e que o Ensino não pode de forma alguma tornar-se globalizado. Temos o dever de ter uma especial atenção aos alunos com Necessidades Educativas Especiais, procurando sempre ajudá-los na superação das suas dificuldades que, por motivos óbvios, se revelam maiores que as dos outros alunos, procurando que explorem sobretudo, a sua criatividade para se expressarem perante os desafios apresentados.

Por tudo isto procuramos diariamente tornar cada aula única. Procuramos motivar e transmitir o máximo de valores e conhecimentos que os alunos consigam apreender, procurando no entanto, ir mais longe sempre que possível e, que os alunos se mostrem interessados em explorar novos conhecimentos.

Ser professor no Ensino Básico, é como ser Pai ou Mãe durante oito horas por dia, de cerca de trinta filhos, por isso há que os saber **Motivar e Ensinar**, mas também corrigir ou repreender, sempre que a situação assim o exija. Mas o prazer de ver um “filho” aprender e a utilizar com sucesso aquilo que lhe ensinámos, é uma sensação que só existe na nossa estimulante profissão, por isso mesmo faz todo o sentido uma Formação na área da Docência, porque o professor não é só um **Formador** é também um **Educador**.

Na nossa opinião, a formação de professores é bastante importante, porque para que o professor possa entender o real significado do seu trabalho, é necessário que saiba um pouco mais sobre a sua identidade e a história da sua profissão. Para Arroyo teríamos que:

“conseguir que os outros acreditem no que somos. Um processo social complicado, lento, de desencontros entre o que somos para nós e o que somos para fora [...]. Somos a imagem social que foi construída sobre o ofício de mestre sobre as formas diversas de exercer este ofício. Sabemos pouco sobre a nossa história”¹⁹.

¹⁹ Miguel Arroyo, *Ofício de Mestre: imagens e outras imagens*, Petrópolis, Vozes, 2000, p. 29.

PRIMEIRA PARTE – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1. O Curso de Mestrado em Ensino de História e de Geografia

“O ensino deve ser de modo a fazer sentir aos alunos que aquilo que se lhes ensina é uma dádiva preciosa e não uma amarga obrigação.”

Albert Einstein

O regime jurídico da habilitação para se tornar Profissional da Docência na Educação Pré-escolar, nos Ensinos Básico e no Ensino Secundário, segundo o Decreto-Lei n.º 43/2007 de 22 de Fevereiro²⁰, institucionaliza os cursos de Formação de Professores em Portugal de acordo com o Processo de Bolonha.

A Formação de Professores do 3.º Ciclo do Ensino Básico e Secundário em Portugal continua a ser assegurada pelas instituições do Ensino Superior Universitário, passando a ser realizadas no quadro de um curso de Mestrado após uma Licenciatura, em princípio, com a duração de três anos.

Apesar de anteriormente ter existido uma comissão técnica determinada pelo Despacho n.º 13766/2004, que reuniu com docentes de instituições do Ensino Superior Politécnico e Universitário ligados à Formação Inicial de Professores, e esta ter emitido um parecer em que se destaca que os candidatos a professores que pretendam fazer um Curso de Formação de Professores do 3º Ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário devem fazer o 1º Ciclo de estudos superiores na área disciplinar de Docência, seja elas, Letras, Ciências, Artes Plásticas, Educação Física ou outra.

As autoridades educativas não prestaram qualquer informação sobre a opção política que se tomou, sendo que, foi através do Documento Legal que foram conhecidos todos os critérios que foram estabelecidos para a organização do Mestrado em Ensino da História e de Geografia.

Especialidade do grau de Mestre	Professor de História e Professor de Geografia.
Domínios de habilitação para a docência	3.º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário.
Níveis e Ciclos abrangidos	Ensino de História e de Geografia no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário.
Créditos mínimos de formação na área de docência para o ingresso no Ciclo de estudo conducente ao grau de Mestre	120 créditos no conjunto das duas áreas disciplinares e nenhuma com menos de 50 créditos.

Quadro 2 – Princípios e critérios do Mestrado em Ensino de História e de Geografia.

²⁰ Vide Anexo 1 no CD-Rom no final do Relatório.

O Expansionismo Europeu: Os Descobrimentos e a Nova Visão do Mundo nos Séculos XV e XVI.
Uma experiência de Ensino

Por outro lado, estabeleceram-se componentes a observar na Formação de Professores de História e de Geografia no 3.º Ciclo do Ensino Básico e Secundário, eram as respectivas medidas curriculares mínimas, as seguintes:

- A.** Formação Educacional Geral;
- B.** Didáticas específicas;
- C.** Iniciação à Prática Profissional;
- D.** Formação na área da Docência.

O Decreto-Lei n.º 43/2007 de 22 de Fevereiro estipula que para se ingressar no Curso de Mestrado de Ensino da História e de Geografia, os candidatos devem ser possuidores de uma Licenciatura em Geografia com *minor em História* ou então possuir uma Licenciatura em História com *minor em Geografia*.

O número de créditos do 1.º Ciclo de estudos, conducentes ao grau de licenciado em Educação Básica, é de 180 créditos, sendo que o número de créditos atribuídos à componente de Iniciação à Prática Profissional é de 15 a 20 créditos como está referido no artigo 15.º do Decreto-Lei n.º 43/2007.

Os candidatos têm que possuir 120 ECTS (*European Credit Transfer and Accumulation System*) em Geografia, mais 54 ECTS em História, aos quais se juntam 6 ECTS de uma Disciplina. Ao nível da Licenciatura de Geografia com *minor em História*, os alunos têm vindo a frequentar um curso de 3 anos com nove unidades curriculares que perfazem o *minor em História*.

Licenciatura em Geografia (Unidades Curriculares de História)
<ul style="list-style-type: none">• Introdução à Historiografia;• História das Culturas da Antiguidade Pré-Cássica;• História das Culturas da Antiguidade Clássica;• História Medieval (Política e Cultura);• História Medieval de Portugal;• História Moderna (Política e Cultura);• História Moderna de Portugal;• História Contemporânea (Política e Cultura);• História Contemporânea de Portugal.

Quadro 3 – Plano de estudos do *minor em História* do curso de licenciatura em Geografia.

No caso da licenciatura em História com *minor em Geografia* os estudantes frequentam também nove unidades curriculares opcionais no *minor de Geografia*.

O Expansionismo Europeu: Os Descobrimentos e a Nova Visão do Mundo nos Séculos XV e XVI.
Uma experiência de Ensino

Licenciatura em História (Unidades Curriculares de Geografia)
<ul style="list-style-type: none">• Introdução à Geografia Humana;• Geografia Económica;• Climatologia;• Geomorfologia;• Cartografia Temática;• Geografia Urbana;• Análise e Gestão dos Recursos Hídricos;• Geografia Física de Portugal;• Geografia Humana de Portugal.

Quadro 4 – Plano de estudos do *minor* em Geografia do curso de licenciatura em História.

Concluídas estas licenciaturas, os estudantes estão aptos a ingressar no Mestrado em Ensino de História e de Geografia. Este Curso Pós-graduado integra disciplinas das áreas de Formação Educacional Geral e das Didácticas Específicas. Existe também a Unidade Curricular de Iniciação à Prática Profissional que compreende as componentes de Prática de Ensino Supervisionada que se realiza nas escolas Básicas e Secundárias.

Os estudantes que frequentam o 2.º ano do Mestrado, de acordo com o Regulamento específico da Iniciação à Prática Profissional III, realizam a sua Prática de Ensino Supervisionada em escolas do Ensino Básico e Secundário, devendo ainda elaborar um relatório final de estágio, que é objecto de discussão pública por um júri, e deverá articular-se com uma temática original trabalhada na prática docente.

Estamos assim perante a construção de um Curso que se encontra assente em dois cursos de licenciatura (História e Geografia) que são estruturados por corpos epistemológicos e metodológicos distintos, não obstante as pontes e interseções que é sempre possível estabelecer.

O Mestrado em Ensino da História e de Geografia é um 2.º Ciclo profissionalizante que visa conferir habilitação profissional para a docência nos Ensinos Básico e Secundário, na área da História e da Geografia. Este ciclo de estudos promove o desenvolvimento de competências científicas e pedagógicas necessárias ao exercício da função docente, articulando o processo de Ensino-aprendizagem com as actuais exigências de qualificação do corpo docente decorrentes das transformações da Sociedade, da Educação e da Evolução Científica e Tecnológica. No Mestrado destaca-se como intenção final o desenvolvimento de um marco conceptual estruturante e a familiarização com procedimentos vários que permitam uma progressiva autonomia no Saber-Evoluir docente. Para tal promove-se:

- A ampliação e a actualização de conhecimentos em História e em Geografia;
- A aquisição de conhecimentos e o contacto com metodologias nas áreas da Educação e da Didáctica;
- A transposição de saberes para contextos escolares;

- A análise reflexiva e crítica de situações e vivências escolares, em geral, e de Ensino, em particular.

O Mestrado em Ensino de História e de Geografia é extremamente importante, porque a Formação de Professores é fundamental em qualquer sociedade. Esta formação permite ao novo profissional da docência a aquisição de conhecimentos que o tornem mais capaz de exercer as suas funções. Permitindo ao aluno usufruir de um melhor Ensino, uma vez que o “mau ensino é, quase literalmente, criminoso e, metaforicamente, um pecado”²¹.

Ao longo desta nova caminhada na nossa vida, deparámo-nos com uma realidade bem diferente daquela a que estávamos acostumados. Sendo nós oriundos de História, foi-nos um pouco difícil adquirir o saber necessário em Geografia, para assim ingressar no Mestrado em Ensino de História e de Geografia. A vontade, o querer e a paixão pelo Ensino fez-nos vencer todas as adversidades.

No Mestrado em Ensino de História e de Geografia descobrimos que para o docente, não basta somente realizar pesquisas, introduzir novas técnicas, desenvolver novas metodologias, apoiando-se em novos materiais, ele tem que ser investigador, formador de uma consciência crítica e principalmente ser um **Educador**.

Trabalhar para ser um profissional da Educação é estar constantemente ao serviço da sociedade de forma a colmatar algumas carências da mesma através de “meios de solucioná-las. Meios reais, concretos, efectivos, não meras propostas que são fáceis de serem escritas, transformadas em livros mas (*sic*) inúteis às necessidades das pessoas”²².

Para que tal suceda, um profissional da Educação deve adquirir uma boa formação composta por professores competentes.

O Mestrado foi-nos muito útil, uma vez que serviu para aquisição de novos saberes e conhecimentos na arte de ensinar/educar. A nossa experiência enquanto professor era muito pouca (um ano), mas mesmo assim, aquela paixão que se sente ao estar perante uma turma era enorme. Por isso mesmo, vemo-nos no direito de fazer uma pequena crítica à estrutura deste Mestrado. No global podemos afirmar que são só aspectos positivos, mas em relação ao estágio profissional, este deveria ter sido maior. O número de aulas que temos para exercer o nosso estágio profissional é bastante reduzido, podemos mesmo afirmar que no momento em que começámos a interagir bem com a turma, o estágio findou. Uma sequência de nove aulas não dão para praticamente nada.

Na nossa humilde opinião, deveria apostar-se mais no estágio, insistindo mais na prática e menos na teoria ao longo do Mestrado. Sendo o estágio profissional de grande

²¹ George Steiner, *As Lições dos Mestres*, Lisboa, Gradiva, 2005, p. 25.

²² Robson Coelho Tinoco, “Recepção, Metodologia, Computador: um processo (ou, a prática na teoria de algumas ideias), in *Universa – Revista da Universidade Católica de Brasília n.º 1*, Brasília, Educação, 1995, p. 51.

importância, uma vez que é através deste que é possível obter uma melhor aprendizagem para a futura prática docente. Segundo Lisboa²³, é durante o estágio que o futuro professor adquire os conhecimentos fundamentais para mais tarde desempenhar correctamente a sua carreira de docente.

2. O Ensino da História e da Geografia

“A Geografia é a ciência do presente explicada pelo passado; a História, a ciência do passado, que explica o presente.”

Afrânio Peixoto

Até ao século XV, os europeus tinham um conhecimento do Mundo muito limitado, estes só conheciam parte da África e da Ásia, sendo que a América e a Oceânia eram totalmente desconhecidas. Por outro lado, o Oceano Atlântico era conhecido na Europa, como um “mar tenebroso” povoado de monstros marinhos que engoliam as embarcações e as tripulações. Por isso, os descobrimentos marítimos iniciados pelos portugueses durante o século XV foram uma grande e corajosa aventura que contribuíram decisivamente para delinear o Mapa do Mundo e foram também os responsáveis por importantes avanços tecnológicos e científicos (Ciência Náutica, Cartografia, Astronomia), entre outros. Neste sentido, é-nos importante referir um pouco daquilo que para nós é o Ensino da História e da Geografia, no que diz respeito ao **TEMA E – Expansão e mudança nos séculos XV e XVI – O expansionismo europeu**. Os descobrimentos foram um período da História em que podemos afirmar que a História e a Geografia andaram de “mãos dadas”, uma vez que se traçou um novo Mapa do Mundo, ao Mundo da época, ou seja, Portugal deu a conhecer novos mundos ao Mundo.

Além destas duas ciências (História e Geografia) estarem relacionadas na época em estudo, temos que ter em consideração que este é um relatório de Mestrado em Ensino de História e de Geografia, e por isso mesmo, faz todo o sentido abordar de forma muito breve, aquilo que para nós é o Ensino de ambas. Não podemos também esquecer que sempre que iniciamos um novo tema didáctico em História, temos que analisar o Espaço (Geografia) que por norma está representado por um mapa/planisfério e o Tempo (História) que se encontra identificado numa barra cronológica. No nosso caso, temos o **TEMA E – Expansão e mudança nos séculos XV e XVI**, do qual apenas foi abordada a **Unidade Didáctica EI: O expansionismo europeu**. Podemos dizer que inicialmente o Espaço é o continente europeu, uma vez que com o evoluir da expansão outros continentes surgirão, alargando assim o

²³ J. Lisboa, “Reflectindo sobre a formação” in *Ser Professor do 1.º Ciclo: Construindo a profissão*, Coimbra, Edições Almedina, 2005, p. 29.

O Expansionismo Europeu: Os Descobrimentos e a Nova Visão do Mundo nos Séculos XV e XVI.
Uma experiência de Ensino

Espaço em estudo; em relação ao Tempo, trabalhámos o século XV e XVI. Mais uma vez temos oportunidade de observar que ambas as disciplinas estão intrinsecamente ligadas, não fazendo por isso sentido falar no Ensino de uma sem mencionar a outra, além disso, a “História, a Geografia marcaram a vida do oceano Atlântico nos últimos cinco séculos”²⁴.

A História está para a comunidade humana, tal como a **Memória** está para o indivíduo, ou seja, a História permite que a sociedade se confronte com o seu próprio passado, com outras sociedades e ao mesmo tempo constrói o sentido da sua própria **Identidade**. Carr chega mesmo afirmar, que a “função dupla da história é permitir ao homem compreender a sociedade do passado, aumentando o seu domínio sobre a sociedade presente”²⁵.

Por outras palavras, podemos dizer que um Povo que não cultiva a sua Memória perde a sua Identidade. Menezes reforça a ideia que o “suporte fundamental da identidade é a memória”²⁶ e que “O passado não vale por si exclusivamente, mas sobretudo pelo que responde às inquietações do presente”²⁷. Para Le Goff, a memória também é deveras importante, ela é “um elemento essencial do que se costuma chamar identidade, individual ou colectiva”²⁸.

O processo de desenvolvimento tem como pressuposto um processo de permanente aprendizagem da sociedade. Como é sabido, não existe aprendizagem sem memória. O processo de construção da memória social vai contribuir para o êxito de uma sociedade. Para Menezes ter consciência:

“da história não é informar-se das coisas outrora acontecidos, mas perceber o universo social como algo submetido a um processo ininterrupto e direccionado de formação e reorganização. (...) É extremamente na moldura da consciência histórica, apenas, que a identidade passa a ser o eixo de atribuições relativas a um ser que se percebe produto de forças em ação e sujeito a mutações. Por isso mesmo, não assimila nostálgica ou submissamente um passado de coisas e eventos acontecidos, homogeneizado e desfibrado, mas instaura com ele um equilíbrio dinâmico: é um interlocutor que o interroga criticamente”²⁹.

“Em outras palavras: a memória gira em torno de um dado básico do fenómeno humano, a mudança. Se não houver memória, a mudança será sempre fator de alienação e desagregação, pois inexistiria uma plataforma de referência e cada ato seria uma reação mecânica, uma resposta nova e solitária a cada momento,

²⁴ Horst Pietschmann, *Atlantic History. History of the Atlantic System 1580-1830*, Gottingen, [s.n.], 2002, pp.169-178.

²⁵ Edward Hallett Carr, *O que é a História?*, Lisboa, Gradiva, [s.d.], p. 46.

²⁶ Ulpiano Bezerra Menezes, “Identidade cultural e patrimônio arqueológico”, in *Revista do Patrimônio Histórico e artístico Nacional* n.º 20, [s.l.], [s.n.], 1984, p. 34.

²⁷ Victor de Sá, *A História em Discussão*, Lisboa, Publicações D. Quixote, 1975, p. 19.

²⁸ Jacques Le Goff, *História e Memória*, Campinas, São Paulo – UEC, 1996, p. 476.

²⁹ Ulpiano Bezerra Menezes, *op. cit.*, p. 34.

O Expansionismo Europeu: Os Descobrimentos e a Nova Visão do Mundo nos Séculos XV e XVI.

Uma experiência de Ensino

um mergulho do passado esvaziado para o vazio do futuro. É a memória que funciona como instrumento (...) de identidade, consumação e de desenvolvimento que torna legível os acontecimentos”³⁰.

Como temos oportunidade de observar, a memória social é decisiva para a construção do sentido da dimensão histórica da vida social. Se a identidade tem como referência a memória, podemos afirmar sem erro que uma identidade nacional tem como um dos pilares fundamentais a memória nacional. Segundo Garcia a “memória nacional é, em realidade, formada de *memórias nacionais*. Ela recobre as formas pelos quais as distintas classes e segmentos sociais foram constituindo, nos embates da história, suas identidades”³¹.

O Ensino da História é deveras importante porque a memória está sempre actual, uma vez que a qualquer momento se pode evoca-la. Garcia diz mesmo, que:

“a destruição do passado, ou melhor, dos mecanismos sociais que vinculam a nossa experiência pessoal e a das gerações passadas é um dos fenómenos mais lúgubres do final do século XX. Quase todos os jovens de hoje crescem numa espécie de presente contínuo sem qualquer relação orgânica com o passado público em que vivem”³².

A principal característica que distingue a História das outras Ciências Sociais reside no facto do historiador estudar de que modo é que as sociedades mudam ao longo do tempo, enquanto o sociólogo, por exemplo, se preocupa em individualizar quais os factores comuns, os modelos regulares que representam as constantes na variedade das situações. Tal como Thornton e Vukelich afirmam que a “história analisa a mudança e a continuidade das questões humanas ao longo do tempo. O raciocínio histórico requer, portanto, uma estrutura que incorpore igualmente o tempo”³³.

A História serve para nos ajudar a compreender *quem* somos e de *onde* somos, ou de *onde* viemos. Em vez do Homem se sentir à deriva num tempo sem fim e sem referências, o historiador constrói um horizonte temporal no qual o nosso presente se torna muito mais perceptível. Rui Ramos opina que “o conhecimento histórico ajuda-nos a perceber que cada momento temporal, ontem como hoje, encerra futuros possíveis”³⁴.

³⁰ Idem, *ibidem*, p. 34.

³¹ Marco Aurélio Garcia, “A memória nacional aprisionado” in *Revista do Patrimônio Histórico e artístico Nacional* n.º 21, [s.l.], [s.n.], 1989, p. 43.

³² Eric Hobsbawm, *Tempos interessantes: uma vida no século XX*, São Paulo, Companhia das Letras, 2002, p. 13.

³³ S. Thornton & R. Vukelich, “Effects of children’s understanding of time concepts on historical understanding” in *Theory and Research in Social Education*, [s.l.], [s.n.], 1988, p. 69.

³⁴ Rui Ramos, *Outra Opinião, Ensaios de História*, Lisboa, O Independente Global, 2004, p. 7.

O Expansionismo Europeu: Os Descobrimentos e a Nova Visão do Mundo nos Séculos XV e XVI.

Uma experiência de Ensino

Segundo Magalhães Godinho a “História não é uma disciplina à parte; é uma maneira de pensar todos os problemas humanos”³⁵.

A História como disciplina científica apresenta características próprias, inerentes à natureza do saber que veicula³⁶: os Conceitos, os Procedimentos explicativos e os Procedimento de investigação.

No que diz respeito aos Conceitos, a História não dispõe de uma estrutura conceptual organizada como tem a Matemática ou as Ciências Experimentais, havendo mesmo quem não aceite a existência de conceitos especificamente históricos³⁷.

Em relação aos Procedimentos explicativos, a História usa procedimentos próprios, pois é, por exemplo, muito diferente a noção de causalidade empregada pelos historiadores da noção de causalidade dos físicos. Ainda em relação a esta característica própria da História, esta encontra-se dividida em quatro grandes pontos: o princípio globalizador, a explicação causal, a explicação teológica ou intencional e a mudança e continuidade.

No princípio globalizador, os factos são perspectivados como uma realidade global, na qual se inserem e relacionam de forma complexa. Abordam-se prioritariamente *factos colectivos* ou acontecimentos e pessoas individuais, aparecendo a componente globalizadora que resulta de uma convergência dos diferentes níveis que configuram uma sociedade. Como resultado desta postura, a historiografia influenciará a História como disciplina curricular, pois o que pretenderá desenvolver nos alunos será a capacidade de procurarem a explicação dos acontecimentos do passado integrados no seu contexto temporal, no quadro geral da sua época.

A explicação causal é muito difícil nas Ciências Humanas, isolar a variável essencial, sendo as causas em História apenas *condições* necessárias para que o facto aconteça. Ao nível do Ensino da História, na nossa ótica será que o aluno considere que os factos históricos não têm uma explicação simplista.

A explicação teológica ou intencional é especialmente significativa em História porque os factos históricos são, na maior parte das vezes, resultado de acções intencionais. É importante que no Ensino da História se dê relevo à constatação de como se conjugam, de forma complexa, motivos, acções e consequências dessas acções.

Em última análise temos a mudança e continuidade, onde a História é fundamentalmente a evolução dos factos humanos no tempo. Shemilt³⁸ afirma que muitos adolescentes desenvolvem a noção de mudança como algo que irrompe repentinamente.

³⁵ Vitorino Magalhães Godinho, *Portugal: Pátria bloqueada e a responsabilidade da cidadania*, Lisboa, Editorial Presença, 1985, p. 205.

³⁶ Vide Denis Shemilt, *History 13. 16: Evaluation study*, Edimburgo, Holmes Mc Dougall, 1980.

³⁷ Questão que se tornou muito polémica entre as várias tendências historiográficas.

³⁸ Denis Shemilt, “The devil’s Locomotive” in *The Australian History Teacher*, [s.l.], [s.n.], 1980, pp. 12-25.

O Expansionismo Europeu: Os Descobrimentos e a Nova Visão do Mundo nos Séculos XV e XVI.
Uma experiência de Ensino

Por fim, surgem-nos os Procedimentos de investigação, onde a História fundamenta as suas pesquisas na verificação empírica das fontes. O Ensino da História deve dar ao aluno o conhecimento de que as fontes históricas não nos informam directa e definitivamente, mas sim em função daquilo que o historiador decide *perguntar-lhe*.

Entendendo a História como um “estudo do passado”³⁹, e que esse passado é único e não se torna a repetir, surge-nos uma pergunta pertinente “Qual a utilidade do estudo desta disciplina?”. Este tipo de pergunta revela um determinado conceito de História e uma abordagem historiográfica, que se encontram presas aos “acontecimentos passados”. Para Bloch a “incomprensión del presente nace fatalmente de la ignorancia del pasado. Pero no es quizás menos vano el hecho de preocuparse en comprender el pasado si no se sabe nada del presente”⁴⁰.

Na mesma linha de pensamento, Greg e Salazar afirmam que a:

“historia no es sólo pasado, sino también, y principalmente, presente y futuro. La historia es proyección. Es la construcción social de la realidad humana. El más importante de los derechos humanos consiste en respetar la capacidad de los ciudadanos para producir por sí mismos la realidad futura que necesitan. No reconocer este derecho, usurpar o adulterar ese derecho, es imponer, por sobre todo, no la verdad, sino la mentira histórica. Es vaciar la verdadera reserva moral de la humanidad”⁴¹.

Quando colocamos a questão “Qual a utilidade do estudo desta disciplina?”, deparamo-nos logo como uma outra: “Para quê estudar História?”. A questão é no nosso entender, muito actual, porque muitos dos alunos da turma em que leccionámos não gostavam da Disciplina. Segundo Pacheco Borges, “o passado é visto por si mesmo, o passado pelo passado, tem um interesse muito limitado, e quase nulo”⁴². O objectivo do Ensino da História, porém, vai muito além da mera pretensão de narrar o passado, tornando-o conhecido aos alunos. Não se deve colocar em causa uma Disciplina como a História, nem desvalorizar a sua importância formativa e utilidade, porque tal como Peter Lee refere:

“é habitual perguntar para que serve a História ou porque deve ser apreendida. Se o nosso conhecimento do mundo presente não é um conhecimento «instantâneo», transportando consigo algumas concepções do passado, então ser ignorante historicamente é simplesmente ser-se ignorante”⁴³.

³⁹ Vavy Pacheco Borges, *O Que é História*, São Paulo, Brasiliense, 1993, p. 56.

⁴⁰ Marc Bloch, *Apología de la historia*, Barcelona, Empúries, 1984, p. 37

⁴¹ S. Greg; G. Salazar, *Manifiesto de historiadores*, Santiago do Chile, Lom Editores, 1999, p. 19.

⁴² Vavy Pacheco Borges, *op. cit.*, p. 8.

⁴³ Peter Lee, “Why Learn History”, in *Learning history*, London, Heinemann, 1984, p. 4.

O Ensino de História, tal como as várias disciplinas escolares, servem a objectivos que são estabelecidos pelo Estado. Estes são flexíveis, elaborados num contexto democrático, ou rígidos para servir os interesses autoritários, exigem uma postura crítica por parte dos Educadores, de forma a despertar os seus alunos para um maior aprofundamento na leitura, inclusive dos manuais didácticos. O Ensino da História tem como particularidade a discussão da temática relacionada com o factor tempo. Constantemente, o profissional desta área vê-se envolvido em questões que dizem respeito a sociedades envoltas num véu de distanciamento, tanto de natureza espacial como temporal. Não é por acaso que uma das primeiras discussões necessárias no Ensino da História se dá na compreensão do conceito de tempo, buscando-se uma distinção inicial entre o tempo cronológico e o tempo histórico.

O elemento central que faz a diferença entre estes dois conceitos, é a presença humana. A participação das sociedades e das civilizações é o objecto central do estudo do historiador. Assim sendo, o tempo cronológico é colocado em segundo plano e o tempo histórico passa a ser priorizado, fugindo-se do tempo como factor medido apenas por calendários, assumindo a partir da participação humana a ideia da curta e da longa duração do tempo.

“Ensinar História Porquê?”. Esta é a interrogação que o aluno costuma fazer quando inicia as aulas de História num novo ano lectivo. Questão esta à qual o professor normalmente responde que para se ser um cidadão crítico ou conseguir explicar a realidade em que está inserido, o Ensino da História é bastante importante. Segundo Saviani nós queremos conhecer a História, estudar o passado e as realizações das gerações anteriores porque:

“é pela história que nos formamos como homens; [...], o conhecimento histórico emerge como uma necessidade vital de todo o ser humano, tendo em vista que a realidade humana de cada indivíduo se constrói na relação com os outros e se desenvolve no tempo, a memória configura-se como uma faculdade específica e essencialmente humana e atinge a sua máxima expressão quando se manifesta como uma memória histórica”⁴⁴.

Ao proferir estas palavras, Saviani responde à questão “Ensinar História Porquê?” e, demonstra a importância do conhecimento histórico. Em relação a esta questão pode-se destacar uma outra visão que em muito se aproxima desta:

“na vida das sociedades, das instituições e das pessoas, a história é parte integrante da tomada de decisões e das reflexões quanto ao presente e ao futuro, e é factor de identidade. Tomando o presente/passado na sua complexidade e na sua génese e

⁴⁴ Demerval Saviani, *História da história da educação no Brasil: um balanço prévio e necessário*, São Paulo, Ecos-revista científica, 2008, p. 151.

O Expansionismo Europeu: Os Descobrimentos e a Nova Visão do Mundo nos Séculos XV e XVI.

Uma experiência de Ensino

analizando-o por uma lógica de múltiplas hipóteses de desenvolvimento futuro, por contraposição a esse mesmo futuro, o historiador procura conhecer e explicar toda a complexidade dos fenómenos educativos, construindo um sentido para a história”⁴⁵.

A História possibilita ampliar os estudos sobre algumas problemáticas contemporâneas, situando-as nas suas diversas temporalidades e muitas vezes servindo à reflexão sobre possibilidades e necessidades de mudanças e/ou continuidades. Em relação ao conhecimento histórico escolar, temos que tecer algumas considerações, tais como: as aproximações entre a História ensinada e a produção académica intensificaram-se a partir dos finais dos anos setenta; a História Social e Cultural assumido particular importância ultimamente, reabilitando a História Económica e a História Política, possibilitando assim o surgimento de algumas vozes de grupos e classes sociais antes silenciosas, como por exemplo, os pais, as mulheres, os grupos étnicos, etc..

Estudar História é desvendar e assenhorear-se do resultado da acção dos homens ao longo do tempo, que se transforma em realidade concreta individual e social. Para a História, essa realidade vai construir o passado. E esse passado vai ser sábio – no presente – como algo que quer ser conhecido, algo que quer ser entendido, explicado. “Por quê?”. Para se entender o conjunto da realidade social humana de maneira a se projectar a acção presente e futura.

O esforço constante de uma compreensão nacional do passado, resultando numa obra escrita, remonta ao tempo do geógrafo Heródoto considerado o “Pai da História”, no século V a.C.. Mais tarde, no século XIX, com o desenvolvimento de vários instrumentos de pesquisa e de análise dos documentos, a História assumiu uma aspiração metódica de cientificidade. É a partir daqui que a História passa a ter reconhecimento entre as chamadas Ciências Humanas e Sociais.

A História, por ser científica, vai debater-se com os demais campos do saber, como a Literatura, a Filosofia, a Política, a Antropologia, a Sociologia, o Direito, a Economia, uma vez que o produto final do trabalho do historiador centra-se num texto científico de múltiplas facetas, resultando numa composição literária lida com prazer.

A História é plural tanto pela diversidade de perspectivas, a partir das quais é produzida, quanto pela riqueza dos temas que aborda. A História pode ser política, económica, religiosa, ideológica, das mentalidades, dos costumes, da cultura, do quotidiano, das relações internacionais, das regiões, dos municípios, do mundo, Antiga, Medieval, Moderna, Contemporânea. Ela pode ser “retalhada” em diversos ângulos e em diversos períodos do tempo. Sem estorvo, em todas permanece a matéria-prima básica do historiador:

⁴⁵ Justino Magalhães, “A história das instituições educacionais em perspectiva” in *História da Educação em Perspectiva; ensino, pesquisa, produção de novas investigações*, Campinas, Autores Associados, 2005, p. 98.

o tempo e a acção humana exercida nele. Os ritmos das acções humanas no tempo são constantes. Há um tempo longo, sedimentado, cuja transformação é lenta, como o da Geografia ou das mentalidades. Pode enunciar-se também os tempos intermediários, como por exemplo, os dos ciclos económicos, dos regimes políticos, das organizações sociais, etc.

O profissional com formação em História encontra-se tradicionalmente ligado à área do Ensino, podendo exercer essa actividade nas escolas, para ele, ensinar História é ensinar a fazer História. É impossível ensinar História sem o domínio suficiente de como se dá a produção histórica. Ensinar não se perfaz em transmitir conhecimentos, muito menos informação.

A História é uma das vias através da qual as sociedades se interrogam criticamente a si mesmas. Cada época histórica percorre a trajectória temporal entre os homens e as perguntas e solicitações que as suas próprias realidades e necessidades sugerem. A procura por respostas às nossas inquietações, aos dilemas políticos e pedagógicos tem um alvo: a Educação Escolar. A Escola, como lugar social, local de trabalho, espaço de conflitos, de formas culturais de resistência, exerce, um papel fundamental na formação da consciência histórica de todos os cidadãos. A História e o seu Ensino são, fundamentalmente, formativos.

Esta formação não se dá exclusivamente na Educação Escolar, mas é na Escola que experienciamos as relações entre a formação, os saberes, as práticas, os discursos, os grupos e os trabalhos quotidianos. Os professores de História sujeitos do processo vivenciam uma situação extremamente complexa e ambígua: trata-se de uma disciplina que é ao mesmo tempo extremamente valorizada, estratégica para o poder e a sociedade e ao mesmo tempo desvalorizada pelos alunos e por diversos sectores do aparato institucional e burocrático.

O que o professor de História ensina e deixa ensinar dentro da sala de aula vai muito além da sua especialidade. Daí decorre, o que parece óbvio: a necessidade de articular diferentes saberes no processo de formação. No caso do docente de História, as dimensões éticas e políticas da formação, são extremamente importantes, pois o objecto do Ensino da História é constituído de tradições históricas vividas pelos homens nas diversas épocas. Além disso é uma grande responsabilidade ser-se imparcial no Ensino da disciplina, porque facilmente se pode manipular os alunos, sobretudo os mais jovens. Steiner chega mesmo a dizer que o verdadeiro:

“ensinamento pode ser terrivelmente perigoso. O Mestre tem nas mãos o mais íntimo dos seus alunos, a matéria frágil e incendiária das suas possibilidades – toca na alma e nas raízes do ser, um acto no qual a sedução erótica, por metáfora que seja, é o aspecto de menor importância. Ensinar sem uma grave apreensão, sem uma reverência perturbada pelos riscos, é uma frivolidade. Fazê-lo sem considerar as possíveis consequências individuais e sociais é cegueira. O grande ensino é aquele que desperta dúvidas, que

O Expansionismo Europeu: Os Descobrimentos e a Nova Visão do Mundo nos Séculos XV e XVI.

Uma experiência de Ensino

encoraja a dissidência, que prepara o aluno para a partida. No final, um verdadeiro Mestre deve estar só”⁴⁶.

Por isso mesmo, o professor não deve iludir nem criar ilusões para os seus alunos. O professor/historiador deve apresentar aos alunos de forma imparcial diferentes perspectivas e discuti-las em grupo. Segundo Duby o “historiador não deve enganar-se a si próprio. O que ele enuncia, quando escreve história, é o seu próprio sonho (...), tendo plena consciência de que jamais chegaremos a uma verdade objectiva”⁴⁷.

O profissional de História é aquele que, independentemente do facto de estar actuar neste ou naquele sector específico, por norma deve estar habilitado a discernir criticamente entre as perguntas, as respostas, e também as diversas modalidades em que a disciplina dialoga com o social de que emerge e que a sustenta.

Para os professores que leccionam nos Ensinos Básico e no Ensino Secundário, a sua maior preocupação no Ensino da História centra-se nos procedimentos, nos recursos e com temas relacionados com questões epistemológicas, como a interdisciplinaridade, e a objectividade/subjectividade. Desta forma, o Ensino da História vai contribuir para que os jovens possam partilhar da memória actual dos adultos, tal como estes a reelaboram hoje com esta finalidade. O Ensino da História fornece conhecimento àquilo que é e será a memória das novas gerações.

O papel do professor de História querer conhecer a história dos alunos, mas sim conhecer os alunos para os fazer realmente partilhar os saberes que são ao mesmo tempo abundantes e significativos⁴⁸.

Quando nos questionamos: “Que História Ensinar?”, tem-se a tendência para se considerar, que a História enquanto disciplina curricular, deve incidir no que é significativo do passado, de forma a ser transmitido às jovens gerações. Mostrando assim a diversidade de sociedades e mundos de maneira a superar as continuidades e as mudanças, para que se possa promover os valores, como a tolerância e a solidariedade para um mundo que se pretende mais fraterno e coeso. Cabe à História contribuir para a estruturação da memória colectiva e para a formação integral dos jovens, ou seja, a História está composta por duas vertentes, a informativa e a formativa, fundamentais na construção dos valores de Cidadania. Na vertente informativa, a História tem a obrigação de dar uma perspectiva global da evolução da humanidade, mostrando a pluralidade dos modos de vida, valores e sensibilidade nas diferentes épocas e lugares, com o intuito que os alunos possam compreender melhor o Mundo em que vivem; e na vertente formativa a missão de lhes

⁴⁶ George Steiner, *op. cit.*, p. 88.

⁴⁷ Georges Duby, “O Historiador Hoje”, in *História e Nova História*, Lisboa, Editorial Teorema, 1986, p. 11.

⁴⁸ Henri Moniot, *Didactique de l’histoire*, Paris, Nathan, 1993, p. 23.

O Expansionismo Europeu: Os Descobrimentos e a Nova Visão do Mundo nos Séculos XV e XVI.

Uma experiência de Ensino

proporcionar o desenvolvimento das capacidades de análise e de síntese, dos hábitos de pesquisa, de debate e, ainda, o seu espírito crítico e criatividade.

A História enquanto disciplina curricular deve ser capaz de mostrar as linhas de força que fizeram, ou ainda fazem, a identidade nacional, em ligação estreita à história local/regional; destacar as influências recíprocas entre os países e as próprias religiões, num registo de continuidade e mudança do processo histórico; privilegiar a História recente, isto é, o pós 2.ª Guerra Mundial; alargar a perspectiva da História Nacional; incentivar o uso das novas tecnologias de informação, desde a *Internet* ao *CD-Rom*.

Os principais objectivos do Ensino da História são: compreender os factos ocorridos no passado e saber situá-los no seu contexto; compreender que na análise do passado há muitos pontos de vista diferentes; compreender que há formas muito diferentes de adquirir, obter e avaliar informações sobre o passado e transmitir de forma organizada o que se estudou ou se obteve do passado.

Durante muito tempo reduziu-se o Ensino da História a uma simples transmissão de conhecimentos e de dados já estabelecidos, sem se ter em consideração como é que os alunos aprendiam, ou então, num outro posicionamento, também reducionista, reduzia-se o Ensino a um problema psicológico ou individual, ficando toda a estratégia didáctica subordinada às aprendizagens espontâneas pelo aluno.

A formação do docente de História perpassa por cursos de graduação em Pedagogia e/ou História e também de pós-graduação, ou seja, por especializações, mestrado e doutoramento, o que focaliza o espaço universitário. Devendo ser portanto, preocupação das Universidades, oferecer e acompanhar cursos de qualidade, visando a elaboração própria do conhecimento por parte dos seus docentes e dos seus discentes. Por isso, quando falamos no Ensino da História temos sempre que mencionar o perfil do docente de História.

É difícil falar do Ensino de História sem se mencionar a chamada Pedagogia Tradicional, pedagogia essa, que marcou a formação das pessoas do século passado e quiçá, ainda continua a marcar nos dias de hoje. A História é vista por muitos, como uma ciência decorativa, que nada traz além de factos históricos, muitas datas e vários heróis. Mas, mesmo assim, ainda é tida como uma ciência, uma vez que se apresenta de forma metódica e sistematizada. Nesse sentido, o Ensino da História torna-se obsoleto, e o papel do professor de História inóspito, sem razão por si próprio de existência. “Para quê decorar os heróis da guerra, sem sequer compreender os motivos da mesma e as causas imediatas e a longo prazo que esta proporcionou?”, “Afinal, o que significa ser um herói de guerra?”, “Saber História é saber decorar ou compreender para agir?”.

O Ensino de História na actualidade “implora” por novas metodologias, visto que a sua demarcação científica faz-se pela prática pedagógica que é desenvolvida pelo professor ao longo da sua caminhada educacional. Esta caminhada tem-se mostrado de maneira

cartesiana, mas, aos poucos e poucos luta para romper com este paradigma fortalecendo-se pelo modelo holístico/sistémico, que visa um processo de Ensino-aprendizagem enquanto construção do conhecimento.

Saber História talvez possa significar reconhecer a sua existência no Mundo e para o Mundo. Contudo, é necessária uma grande mudança no sentido de existência da História mediada pela prática pedagógica do professor que a representa nas instituições de Ensino.

Cabe aos estudantes de História ou de Pedagogia a árdua tarefa de romper com as amarras da ignorância do saber cartesiano e almejar a construção de um campo epistémico que valorize o saber holístico, visto a necessidade de uma nova visão para o Ensino da História.

Assim, se é o Homem que transforma o Mundo, também é o Homem que constrói o Saber, e é agente da História, então, é igualmente influenciado por ela. E por isso, os homens históricos, polissémicos por natureza, cultivadores do Saber, são determinantes nas gerações futuras.

A História é, mais do que a “mestra da vida” como a definiu Heródoto, um conhecimento que se pode utilizar como justificação do presente. Vivemos no seio de sociedades que utilizam a História para legitimar acções políticas, culturais e sociais, o que não é nenhuma novidade.

Neste texto, não queremos colocar em questão a utilidade ou a utilização da História; não discutimos esta utilidade do estudo do passado entre as sociedades ocidentais. O que apontamos é a utilidade do estudo da História para a formação integral (intelectual, social e afectiva) das crianças e adolescentes.

A presença da História na Educação justifica-se por muitas e variadas razões. Além de fazer parte da construção de qualquer perspectiva conceitual no marco das Ciências Sociais, ela tem, do nosso ponto de vista, um interesse próprio e auto-suficiente como disciplina de grande potencialidade formativa. Entre outras possibilidades, seleccionamos as que se seguem, entendendo que o estudo da História pode servir para: facilitar a compreensão do presente, uma vez que não há nada no presente que não possa ser melhor compreendido através do passado. A História não tem o desejo de ser a “única” disciplina que ajuda a compreender o presente. Contudo, podemos afirmar que, com ela, a compreensão do presente adquire maior riqueza e importância, preparando os alunos para a vida adulta. A História oferece um marco de referência para entender os problemas sociais, para situar a importância dos acontecimentos diários, para usar a informação criticamente e, finalmente para viver com uma consciência cidadã plena; despertar o interesse pelo passado, indicando que a História não é sinónimo de passado. O passado é o que ocorreu, a História, apenas é a investigação que explica e dá coerência a esse mesmo passado, potencializando nas crianças e adolescentes um sentido de identidade. Ter uma consciência das origens

permite que os alunos quando forem adultos possam compartilhar esses valores, costumes, ideias, etc.; ajudar os alunos na compreensão das suas próprias raízes culturais e da herança comum; contribuir para o desenvolvimento e a compreensão de outros países e culturas do Mundo actual; contribuir para o desenvolvimento das faculdades mentais por meio de um estudo disciplinado, uma vez que a História depende em grande medida da investigação rigorosa e sistemática; introduzir os alunos num conhecimento e num domínio de uma metodologia rigorosa, própria dos historiadores, como por exemplo, as habilidades requeridas para reconstruir o passado podem ser muito úteis para a formação do aluno; e enriquecer outras áreas do currículo, uma vez que o alcance da História é vastíssimo; por organizar “todo” o passado, o seu estudo serve para fortalecer outros ramos do conhecimento; por exemplo, é bastante útil para a Literatura e para a Filosofia.

Todos estes elementos configuram um mundo rico em possibilidades formativas, que podem tomar diferentes formas conceituais, plenamente coerentes com os limites e conteúdos das Ciências Sociais no contexto da Educação.

A palavra Geografia é formada por duas palavras: *geo* = terra e *grafia* = descrever, que significa descrição da Terra. Esta é a ciência que explica as diversas combinações entre os fenómenos físicos e humanos que ocorrem na superfície da Terra. O termo Geografia é bastante antigo, e já era usado na época da Grécia Clássica. Eratóstenes (astrónomo, matemático e geógrafo), um grego, descreveu as regiões conhecidas pelos povos mediterrâneos muito antes a era cristã. Durante muitos anos, a Geografia fundamentou-se apenas na descrição do meio natural, mas actualmente procura mostrar as diversas relações existentes entre as pessoas e o Mundo em que vivem.

A Geografia depende muito de outras áreas do conhecimento para obter informações básicas, especialmente em alguns ramos especializados. Utiliza os dados da Química, da Geologia, da Matemática, da **História**, da Física, da Astronomia, da Antropologia, e da Biologia e principalmente da Ecologia, pois tanto a Ecologia como a Geografia são estudos interrelacionados, justamente porque estão preocupadas com as análises biológicas, de factores geológicos e dos ciclos biogeoquímicos dos Ecossistemas, isto é, da relação entre os seres vivos e o seu meio ambiente.

Como o conhecimento da Geografia é útil às pessoas na sua vida quotidiana, a aprendizagem da Geografia iniciasse no 1.º Ciclo como o Estudo do Meio, tal como a aprendizagem da História, depois passa pelo 2.º Ciclo através da disciplina de História e Geografia de Portugal, onde mais uma vez está junta com a História, mas somente no 3.º Ciclo e Secundário é que temos uma percepção mais vasta da Geografia, conhecimento este que se estende até à Universidade. O objectivo básico do estudo da Geografia é o desenvolvimento do sentido de direcção, da capacidade de ler mapas, da compreensão das relações espaciais e do conhecimento do tempo, do clima e dos recursos naturais. Podemos

afirmar que o objectivo básico do estudo da Geografia se encontra presente ao longo de toda a ***Unidade Didáctica E1: O expansionismo europeu.***

Para Souto⁴⁹, a Geografia prende-se no estudo dos territórios e procura analisar os efeitos espaciais dos problemas sociais e ambientais nos quais a responsabilidade individual e colectiva é inegável. A Geografia contribui para esclarecer as suas dúvidas, formulando questões coerentes e traçando um caminho para alcançar respostas inteligentes.

Hoje em dia, não nos podem satisfazer com um conhecimento geográfico limitado à área que cinge a nossa habitação. Para satisfazer as nossas necessidades, precisamos de saber um pouco da Geografia da Terra. Por isso mesmo o estudo da Geografia deve ser ensinado nas escolas e nas universidades por professores especialistas na disciplina e com formação profissional. Devido a isto, a Comissão da Educação Geográfica indispensável para o desenvolvimento de cidadãos responsáveis e activos no Mundo actual. O estudo da Geografia vai, portanto, contribuir para que os indivíduos tenham consciência do impacto do seu próprio comportamento e do das sociedades onde vivem. Para isso, devem ter acesso à informação precisa a ter de igual modo, capacidades que lhes permitam tomar decisões fundamentadas relativas ao ambiente.

Nas últimas décadas do século XX, sucederam-se em vários países do mundo, profundos debates sobre a Geografia Escolar, e o que fazer com ela, qual a sua importância e necessidade nas escolas. Destas reflexões podemos agrupar este tema em três grandes apoios: o primeiro alude para reflexões epistemológicas em torno da questão: “Que Geografia Ensinar?”, é importante o Ensino da Geografia nas escolas, mas temos que ter consciência qual a Geografia a ensinar aos alunos; o segundo apoio está relacionado com a orientação para os problemas metodológicos, ou seja, procura dar resposta à questão: “Como Ensinar?” e por fim temos o terceiro grande apoio que questiona o sentido, o valor formativo e as finalidades da Disciplina Geografia, ou seja, problematiza a utilidade da Educação Geográfica.

A Geografia é uma Disciplina a quem lhe é amplamente reconhecido um forte potencial formativo mas, na prática, devido a factores de várias ordens, sem capacidade para mobilizar tal potencial em prol do seu desenvolvimento e afirmação no contexto escolar e na sociedade em geral.

Lefèvre⁵⁰ realça a importância que a observação assume na disciplina, coloca os professores de Geografia em primeiro plano na descoberta das aptidões, dos interesses, dos gostos, das maneiras de ser e das atitudes dos alunos. Para este autor, as potencialidades da

⁴⁹ Xosé Souto González; Santos Ramírez Martínez, “Enseñar Geografía o educar geográficamente a las personas”, in *Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, [s.l.], [s.n.], 1996, p. 9, e pp. 15-26.

⁵⁰ Lucien Lefèvre, *O Professor, Observador e Actor: condução da classe e orientação escolar*, Coimbra, Livraria Almedina, 1978, pp. 61-62.

O Expansionismo Europeu: Os Descobrimentos e a Nova Visão do Mundo nos Séculos XV e XVI.

Uma experiência de Ensino

Educação Geográfica são tanto intelectuais como caracteriais, incluindo-se nas primeiras, por exemplo, a capacidade de observação e análise, a memória geral, o espírito crítico e sentido de comparação, e, nas segundas, a objectividade e a imparcialidade, os gostos particulares, o amor ao passado e a paixão do futuro.

A Geografia garante o conhecimento da localização e a compreensão das relações espaciais; permite construir o conhecimento e a compreensão dos acontecimentos, em diferentes escalas geográficas; ela explica os padrões e os processos geográficos físicos (Geomorfologia, Hidrologia, Geografia Climática, Biogeografia, Ecologia Física, etc.) e humanos (Geografia da População, Geografia Económica, Geografia Urbana, Geografia Social, Geografia Histórica, Geografia Cultural, Geografia Rural, Geografia Política, Ecologia Humana, etc.); permite a tomada de decisões bem informadas sobre o ambiente e favorece a compreensão do desenvolvimento sustentável; aborda a complexidade dos ambientes físicos e humanos; estabelece relações entre os sistemas naturais, económicos, sociais, políticos e tecnológicos; desenvolve a competência da literatura visual; dá oportunidade, através do trabalho de campo, de realizar investigações em primeira mão sobre os lugares, o ambiente e o comportamento de base; prepara os geógrafos para o mundo do trabalho; estimula o interesse e a admiração pelo mundo; permite que todos os jovens se tornem cidadãos activos globais; por outras palavras, ajuda os alunos a compreender que existe mais do que uma vida para enfrentar um problema específico da vida real. A chamada Geografia Humana, aproxima-se muito da História praticamente em todos os ramos.

Se queremos que os alunos se interessem pela Geografia, precisamos de fazer uma janela aberta para o conhecimento do Mundo que nos rodeia e da aprendizagem uma aventura, de forma a cativar o interesse dos alunos. Para que tal aconteça precisamos de intervir tanto ao nível dos conteúdos como dos métodos de Ensino-aprendizagem.

A Geografia que deve ser ensinada aos alunos deve ser uma Geografia recentrada, devido a um número quase infinito de temas, tópicos, conteúdos e técnicas que podem ser objecto de estudo; uma Geografia Social e problematizadora do real, onde se deve privilegiar o desenvolvimento de problemáticas reais, sociais, espaciais, dinâmicas e susceptíveis de aplicação; uma Geografia global e sistemática que por um lado analisa os problemas que são objecto de estudo enquanto sistema, decompondo os mesmo num conjunto de elementos e relações, e por outro lado, aborda os problemas de uma forma sistemática, confrontando as análises a diferentes escalas e reconhecer que as relações e os processos espaciais se alteram com a mudança de escala geográfica e por fim uma Geografia activa, que serve para responder aos desafios da Educação.

A aplicação da metodologia científica à Geografia Escolar comporta, no essencial, três grandes etapas: a primeira é a fase de apreensão e percepção da realidade, a segunda consiste no momento de análise e estudo dos problemas e por fim temos o tempo de síntese e

aplicação. A primeira etapa consiste na relação do Saber-Fazer específico da Geografia, fruto dos diferentes paradigmas e escolas de pensamento, com as teorias da aprendizagem e as finalidades da Educação Geográfica; a segunda etapa prende-se com a planificação das actividades e, em último lugar, temos a terceira etapa, que consiste na apresentação e comunicação dos resultados apreendidos.

A Geografia é importante porque abre espaço para que os problemas reais do mundo sejam discutidos e aprofundados. Esse processo revela um outro aspecto importante na disciplina de Geografia, esta pode englobar abordagens de vários outros temas. Nós precisamos da Geografia para nos conhecermos, para conhecermos o nosso Mundo de forma a respeitarmos a sua diversidade e complexidade.

Portugal assiste, presentemente, a um Mundo cada vez mais global, onde os habitantes se dirigem muitas das vezes para as escolas portuguesas em busca, não só de Educação, mas também de uma profunda integração na sociedade portuguesa e europeia. Perante tal cenário, o grande desafio das escolas é conseguir educar na diferença, sempre com atenção em respeitar os valores e as crenças de cada um dos alunos. Por isso mesmo, em 2001⁵¹, houve uma reorganização curricular, onde ficou reconhecida e assumida, a clara necessidade que as nossas escolas sentiam em se adaptar a uma nova realidade, uma realidade multicultural que desde cedo, exigia a definição de um conjunto de valores e princípios orientadores, bem como de competências fundamentais aos cidadãos do presente e do futuro. Competências no seu verdadeiro sentido, o do *saber em acção*! Essas competências são genéricas e específicas. As genéricas, dizem respeito a todas as disciplinas; e as específicas são relativas a cada uma das disciplinas contempladas pelo Currículo Nacional. Assim sendo, torna-se necessário reflectir sobre o papel da disciplina de Geografia no Currículo, esta reflexão tem que ser feita antes da planificação de qualquer tema, pois só assim tem sentido. “A Geografia, sendo uma das disciplinas eleitas, qual será o seu contributo para a formação dos jovens de hoje?”.

O cidadão geograficamente competente é aquele que possui o domínio das destrezas espaciais e que o demonstra ao ser capaz de visualizar especialmente os factos, relacionando-os entre si, de descrever correctamente o meio em que vive ou trabalha, de elaborar um mapa mental desse meio, de utilizar mapas de escalas diversas, de compreender padrões espaciais e compará-los uns com os outros, de se orientar à superfície terrestre. É também aquele que é capaz de interpretar e analisar criticamente a informação geográfica e entender a relação entre identidade territorial, cultural, património e individualidade regional.

O Ensino da Geografia desempenha assim um papel fundamental na formação e na informação dos futuros cidadãos acerca da Europa e do Mundo, enquanto sistemas

⁵¹ Decreto-Lei 6/2001, Diário de República – I Série-A n.º 15, 258-265, de 18 de Janeiro de 2001, Preâmbulo, p. 259.

O Expansionismo Europeu: Os Descobrimentos e a Nova Visão do Mundo nos Séculos XV e XVI.

Uma experiência de Ensino

compostos por factos diversos que interagem entre si e se alteram constantemente⁵², tal como podemos observar nas Orientações Curriculares de Geografia, do Ministério da Educação:

“a Geografia é, não só, um meio poderoso para promover a Educação dos indivíduos, mas também dá um contributo fundamental para a Educação para a Cidadania, nomeadamente no âmbito da Educação Ambiental e da Educação para o Desenvolvimento”⁵³.

Perante o que foi exposto, surgem-nos várias grandes questões, sendo a primeira: “Que Geografia Ensinar?”, para que se possa alcançar o que é pedido no Currículo. E depois: “Como Ensinar?”, uma vez que o processo de Ensino-aprendizagem, para ser efectivo, tem de implicar os alunos. E com “Que utilidade?”, ou seja, “Para quê?”. Qual será o valor formativo daquilo que se vai ensinar?⁵⁴.



Figura 1 – Questões-chave e conceitos estruturantes da Geografia Escolar⁵⁵.

Ao consultarmos os documentos orientadores do Ensino da Geografia, deparamo-nos com seis grandes temas que podem ser abordados separadamente ou então, de forma

⁵² Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica, *Geografia: Orientações Curriculares do 3.º Ciclo*, 2001, p. 6.

⁵³ Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica, *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*, Lisboa, Editorial do Ministério da Educação, 2001, p. 107.

⁵⁴ Herculano Cachinho, “Geografia Escolar: orientação teórica e praxis didáctica”, in *Inforgeo*, n.º 15, 2000, p. 73.

⁵⁵ Idem, *ibidem*, p. 73.

O Expansionismo Europeu: Os Descobrimentos e a Nova Visão do Mundo nos Séculos XV e XVI.

Uma experiência de Ensino

integrada, a diferentes escalas e cujas experiências educativas sugeridas para cada tema não têm um carácter obrigatório. Estes são apenas alguns exemplos de como as competências essenciais podem vir a ser desenvolvidas de acordo com os meios/recursos, possibilidades e até interesses de cada escola. As grandes questões-chave que são abordadas na Geografia Escolar podem ser aplicadas na Unidade Didáctica em estudo, como podemos observar através de alguns exemplos:

- **O Quê?**

- “O que originou a expansão marítima portuguesa?”
- “O que contribuiu para essa mesma expansão?”
- “O que levou os portugueses a desvendar o “mar tenebroso” à procura de novos “mundos”?”

- **Onde?**

- “Onde se deram os Descobrimentos e a Expansão?”
- “Onde foi o palco principal?”
- “Onde ocorreram as principais conquistas/descobertas?”
- “Onde se realizaram as principais rotas comerciais?”

- **Como?**

- “Como se deram os Descobrimentos?”
- “Como se deu a colonização dos Arquipélagos da Madeira e dos Açores?”
- “Como se deu a aculturação entre os portugueses e os povos descobertos/conquistados?”
- “Como é que os europeus começaram a ver o Mundo após as descobertas portuguesas?”

- **Porquê?**

- “Porque são os portugueses os pioneiros na expansão marítima?”
- “Porque é que a descoberta do caminho marítimo para a Índia foi tão importante?”

- **Para Quê?**

- “Para quê um Império Ultramarino?”
- “Para quê vice-reis na Índia?”
- “Para quê ter feitorias ao longo da costa ocidental africana?”

- **Que fazer?**

- “Que fazer perante a nova visão do Mundo a partir do século XVI?”
- “Que fazer perante os novos territórios conquistados/descobertos?”
- “Que fazer face aos constantes ataques de piratas e corsários às embarcações portuguesas?”

Estas são algumas das muitas questões-chave que se podem aplicar em sala de aula aos alunos. É claro que estas questões-chave aplicadas na Disciplina de Geografia podem ser desveladas num outro contexto do utilizado na Disciplina de História. Mas a questão-chave em si pode ser utilizada ao longo de toda a Unidade Didáctica, porque é tarefa do professor de História interrogar os seus alunos sobre os acontecimentos do passado, levando-os desta forma a desenvolverem um espírito crítico.

Em detrimento de um saber geográfico enciclopédico, surge aquilo que designamos por Geografia Escolar, que alia informação de carácter científico a um conjunto de práticas pedagógicas que têm como objectivo estabelecer uma ponte com a realidade vivida pelos alunos e o seu próprio conhecimento sobre o Mundo actual.

A Geografia Escolar pretende-se recentrada, pois:

“importa distinguir no seio destes [temas, tópicos, técnicas] os que são realmente fundamentais à Educação Geográfica, isto é, aqueles que, com maior eficácia, sejam capazes de desenvolver nos alunos a competência de «saber pensar o espaço» para de forma consciente poderem agir no meio onde vivem, que dada a crescente globalização, cruza hoje escalas geográficas muito distintas, que vão do bairro de resistência aos mais recônditos lugares do globo”⁵⁶.

É por isso mesmo preciso, definir quais os conceitos fundamentais e quais as questões-chave, para que depois se possa conciliar com a realidade e/ou preocupações dos alunos. Só assim se consegue uma Geografia social e problematizadora do real, Geografia essa, que possa contribuir para a formação de cidadãos atentos e críticos face ao Mundo que os rodeia. A Geografia Escolar deve portanto, ser global, sistemática e activa. Isto tudo leva-nos a organizar o Ensino da Geografia Escolar, em torno de grandes questões/problemas que sejam reais e verdadeiros e que envolvam os alunos na sua resolução, reconhecendo sempre que estas questões/problemas se podem analisar em diferentes escalas.

A Geografia Escolar está preocupada com aprendizagens que conduzem à reflexão:

“sobre os grandes problemas sociais e ambientais que hoje afectam a humanidade, ensinando os alunos a formular perguntas e a

⁵⁶ Idem, *ibidem*, p. 75.

O Expansionismo Europeu: Os Descobrimentos e a Nova Visão do Mundo nos Séculos XV e XVI.

Uma experiência de Ensino

estabelecer conjecturas e hipóteses sobre as mesmas bem como a questionar criticamente a informação que sobre estes lhes é fornecida, que se promove o desenvolvimento de um verdadeiro raciocínio geográfico fundamental à criação de cidadãos responsáveis, geograficamente competentes”⁵⁷.

Tudo isto nos leva a questionar: “Como ensinar desta forma?” Para isso, temos que recorrer ao método de investigação, que procura respostas para os desafios lançados, onde Herculano Cachinho afirma que o uso da:

“investigação como método de ensino-aprendizagem encontra os seus principais alicerces nas teorias construtivas [...]. A apresentação dos problemas sociais e ambientais sobre a forma de perguntas à quais se torna necessário dar resposta através da aplicação do método científico, isto é, da elaboração de hipóteses explicativas e da sua confirmação mediante a conceptualização de dados observáveis, permite aos alunos não só porem em confronto o conhecimento que lhes é ensinado com as ideias que já possuem, como ainda, a partir da nova informação que lhes é fornecida, proceder de forma racional à reestruturação do seu conhecimento”⁵⁸.

As competências essenciais da Geografia estão definidas de modo a centrar a aprendizagem da Disciplina na procura de informação, na observação, na elaboração de hipóteses, na tomada de decisão, no desenvolvimento de atitudes críticas, no trabalho individual e de grupo e na realização de projectos⁵⁹. Quando colocamos os nossos alunos a pesquisar e a reflectir sobre as Actividades Económicas desenvolvidas no período dos Descobrimentos, por exemplo, estamos a contribuir para que reelaborem as suas ideias prévias sobre o assunto – os pré-conceitos – mas também para a promoção dos princípios e valores preconizados no Currículo Nacional, sublinhando assim o potencial formativo desta disciplina. Tais como a:

“construção e a tomada de consciência da identidade pessoal e social; a participação na vida cívica de forma livre, responsável, solidária e crítica e ainda o respeito e a valorização da diversidade dos indivíduos e dos grupos quanto às suas pertenças e opções”⁶⁰.

E ainda para o que a Carta Internacional da Educação Geográfica refere como sendo competência da Educação Internacional: a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas

⁵⁷ Idem, *ibidem*, p. 69.

⁵⁸ Idem, *ibidem*, p. 80.

⁵⁹ Ministério da Educação, *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*, op. cit., p. 7.

⁶⁰ Ministério da Educação, *Geografia: Orientações Curriculares do 3.º Ciclo*, op. cit., p. 15.

as nações, raças e religiões e as actividades das Nações Unidas, para a manutenção da Paz, pelo facto de encorajar⁶¹:

- a) Uma dimensão internacional e uma perspectiva global a todos os níveis;
- b) A compreensão e respeito por todos os povos, pelas suas culturas, civilizações, valores e modos de vida, incluindo as diversas culturas étnicas do próprio país e as culturas de outras nações;
- c) A compreensão da crescente interdependência global de povos e nações;
- d) A habilidade para comunicar com os outros;
- e) A compreensão não só dos direitos mas também dos indivíduos, grupos sociais e nações, uns em relação aos outros;
- f) A compreensão da necessidade de solidariedade e compreensão internacional;
- g) A disponibilidade da parte dos indivíduos para participarem na resolução de problemas das suas próprias comunidades, países e do mundo em geral⁶².

Segundo a Carta Internacional da Educação Geográfica, no que se refere às competências da Educação Internacional, podemos observar que todas estas competências acabam por estar relacionadas com a **Unidade Didáctica EI: O expansionismo europeu**.

A História e a Geografia estão intimamente relacionadas, podemos mesmo afirmar que uma área é directamente dependente da outra, não é por acaso que a Geografia é considerada como uma ciência auxiliar da História e vice-versa. É curioso lembrar que estas duas áreas do Saber pertenciam à Filosofia até ao século XVIII.

Apesar de diversos sectores da Geografia constituírem pura História e de, inversamente, pressupostos teóricos e metodológicos da História dependerem da Geografia, o trabalho do historiador e do geógrafo possui distinções marcantes.

No entanto, dentro da sala de aula, principalmente no que diz respeito à Educação Básica, a História e a Geografia deveriam ser abordadas de forma mais integradas, visando propiciar de facto a formação da Cidadania.

Compete às escolas a missão de formar alunos autónomos, que sejam responsáveis e com espírito crítico. Todos os alunos são diferentes, mas todos eles devem ser capazes de enfrentar os problemas da sociedade actual, que nos levam, quase que directamente, para o âmbito da Educação para a Cidadania.

⁶¹ União Geográfica Internacional, *Carta Internacional da Educação Geográfica*, separata da revista *Apogeu*, APG, Lisboa, 1992, p. 10.

⁶² Idem, *ibidem*, p. 11.

Por tudo isto “la historia tiene una gran cuota de responsabilidade de ensinar al alumno a ser un sujeto activo, participativo, responsable y crítico de la sociedade a la que pertenece”⁶³.

3. Os Descobrimentos Portugueses e a Nova Visão do Mundo nos Séculos XV e XVI

“Ó mar salgado, quanto do teu sal / São lágrimas de Portugal! /
Por te cruzarmos, quantas mães choraram, / Quantos filhos em vão
rezaram! / Quantas noivas ficaram por casar / Para que fosses
nosso, ó mar!

Valeu a pena? Tudo vale a pena / Se a alma não é pequena. / Quem
quer passar além do Bojador / Tem que passar além da dor. / Deus
ao mar o perigo e o abismo deu, / Mas nele é que espelhou o
céu.”⁶⁴

As descobertas são o período da História que hoje parece dizer mais aos portugueses, mas nem sempre foi assim. Se a escola não mudar, aliás, elas correm o risco de ser uma memória cada vez mais distante. As descobertas foram feitas de glórias de navegadores, mas também do trabalho de homens comuns, de dúvidas e de corrupção. Durante as aulas do estágio tentámos mostrar uma série de razões que nos liga ao mar desde os alvores da nacionalidade portuguesa. Quando os alunos ouvem falar dos descobrimentos, nasce-lhes um certo orgulho nacional pelos feitos glorificantes dos nossos antepassados, mas depois ao tomarem contacto com o que vem no manual escolar ficam um pouco apreensivos, pois começam a imaginar nas infinitas datas a decorar, nos inúmeros territórios conquistados, nos nomes dos vários navegadores e conquistadores a saber. No meio de tudo isto, o mar e os territórios que os portugueses exploraram a partir do século XV que proporcionaram um Mundo maior, mas sobretudo um Mundo diferente daquele que era conhecido até então, ofereceram uma Nova Visão do Mundo ao próprio Mundo.

Os Descobrimentos Portugueses são um tema que origina várias questões pertinentes ao longo de vários períodos distintos da nossa História, como por exemplo: “Privilegiamos esta parte da história porque gostamos de heróis ou porque precisamos deles?”, eis uma questão que dá muito que pensar. Se remetermos esta questão para a época em que Portugal vivia sob alçada do Estado Novo podemos dizer que os Descobrimentos eram privilegiados por parte do Estado por necessidade e não por gosto dos nossos heróis antepassados, o Estado impunha uma origem ancestral, onde valorizava certas características endógenas dos

⁶³ Andres T. Muñoz, “El concepto de historia en enseñanzas. La función educativa y la función social de la historia” in *A História a debate – Actas del Congresso Internacional*, Santiago de Compostela, Historia a debate, 1995, p. 303.

⁶⁴ Fernando Pessoa, *Mensagem*, Lisboa, Edições Ática, 1997, p. 72.

habitantes de Portugal – evidenciadas no período áureo dos Descobrimentos – com o objectivo de que todos os habitantes do país e revissem e identificassem com essa noção do especificamente português, com esses traços distintos que permitiriam dissociar os portugueses de todos os outros povos.

Outras questões surgem aquando do estudo deste tema: “Em que pensamos primeiro quando uma conversa passa pelos Descobrimentos?” – Da descoberta da Índia? Da descoberta do Brasil? Conquista de Ceuta? Cabo da Boa Esperança? – são inúmeros os acontecimentos em que pensamos e provavelmente se interrogarmos os alunos em aula vemos que tem pensamentos muito diferentes uns dos outros como foi possível observar com o 8.º E, a nossa turma de estágio. “Porque falamos sempre em império português quando tivemos mais do que um?”, “Porque insistem os manuais escolares em relatar mitos sobre a expansão e as descobertas?”.

Muitas são as perguntas que surgem quando procuramos explicar a relação especial que os portugueses mantêm com os Descobrimentos. Mas qual será esta relação? Será que o mar tem um papel tão importante na nossa cultura, no nosso imaginário, ou é somente porque geograficamente Portugal é um país pequeno com uma enorme costa?

Na actualidade o público em geral identifica a época das descobertas como a mais importante da nossa história, e em particular, para a História de Portugal no Mundo. Mas isso não significa que os portugueses estejam permanentemente a comparar o que são hoje com o que, segundo os livros de História que levaram para escola, foram há mais de 500 anos. Mesmo se os políticos recuperam ciclicamente essa herança em discursos e comemorações. Em tempos de crise como a que a Europa atravessa neste momento, com duros reflexos em Portugal, há uma certa tendência para se fazerem comparações que no nosso entender são “disparatadas” entre um presente amargo e um “passado de glória” que teve grandes protagonistas como o Infante D. Henrique, Vasco da Gama, Afonso de Albuquerque ou Fernão de Magalhães.

Hoje os Descobrimentos são o tema mais popular para o chamado público não-especializado, mas este facto nem sempre foi assim tão pacífica em relação a este período histórico, é preciso não esquecer que Quental dizia que as descobertas eram uma das causas da decadência de Portugal⁶⁵ e que Alexandre Herculano tentou lançar a formação do reino da Idade Média como a parte da História que mais devia interessar aos portugueses na época Contemporânea. A partir de 1974 com a descolonização, há um certo desinteresse da comunidade historiográfica pela expansão, e só em 1998 os Descobrimentos voltam a ganhar mais terreno, com os festejos da viagem de Vasco da Gama à Índia, uma vez que a Expo’98 foi certamente um grande momento de divulgação internacional de Portugal, com a tónica

⁶⁵ Antero de Quental, *Causas da decadência do povos peninsulares nos últimos três séculos*, Lisboa, Guimarães editores, 2001, pp. 16-17.

posta num passado de glórias de navegadores e vice-reis e num presente e num futuro de grande modernidade.

Mas o que foram de factos os Descobrimentos Portugueses? Porque são eles tão importantes para nós portugueses? Porque se aprendem nas escolas? São estas as questões às quais tentamos responder através da proposta didáctica do **TEMA E – *Expansão e mudança nos séculos XV e XVI – O expansionismo europeu*** do programa oficial para o 8.º ano do 3.º Ciclo do Ensino Básico. De seguida vamos abordar de forma muito resumida um pouco da História dos Descobrimentos.

Os Descobrimentos constituíram simultaneamente uma das principais causas e consequências do Renascimento, devido à enorme vontade do Homem querer conhecer o Mundo. As grandes descobertas marítimas exigiram novos métodos de investigação científica, baseados na observação directa e da experimentação por parte do Homem. Os avanços da técnica, através da construção de novas embarcações e o aperfeiçoamento de instrumentos náuticos levaram o Homem a ter o desejo e o querer dominar a natureza e o Mundo.

Portugal, nesta época, foi sem dúvida um dos países mais importantes da Europa, sendo vários os contributos que deu para o desenvolvimento científico da humanidade, nomeadamente na Botânica, Medicina, Astronomia, Cartografia, Matemática, Geografia e Antropologia.

Ao longo do século XIV, toda a Europa atravessava uma grave crise económica. Portugal não era excepção. O país estava mergulhado numa situação económica e social bastante complicada. No reino português todos os grupos sociais ambicionavam expandir-se numa demanda que possibilita-se melhores condições de vida. A paz com Castela, assinada em 1411. Estando num período de paz, D. João I procura recuperar as finanças do reino, como já tinham definido as fronteiras portuguesas, impossibilitando uma expansão em busca de riqueza, sobrava somente a exploração do mar. Portugal almejava chegar directamente às regiões produtoras de ouro de forma a participar activamente nos principais eixos mercantis que eram dominados pelos venezianos, genoveses e muçulmanos. Felizmente, o contacto com o mar fez-nos um povo de marinheiros e pescadores que se sentiam atraídos pelo desconhecido. Portugal teve/tem a sorte de estar bem situado geograficamente, a sudoeste da Europa, com uma enorme faixa litoral voltada para o Mar Oceano (Atlântico) e com uma costa recortada com bons portos marítimos propícios à navegação que fez com que o reino se volta-se para o mar, lançando-se na Expansão Marítima.

As viagens marítimas já se faziam desde os tempos antigos no Mar Mediterrâneo, antes de se iniciarem os descobrimentos os portos de Inglaterra, França, Flandres e Norte de

O Expansionismo Europeu: Os Descobrimentos e a Nova Visão do Mundo nos Séculos XV e XVI.
Uma experiência de Ensino

África, eram visitados por embarcações europeias através de uma navegação de cabotagem⁶⁶. No entanto, o espírito aventureiro, corajoso e destemido do povo português fez com que as viagens fossem cada vez mais longe, avançando em mares ignorados, permitindo um “honroso reconhecimento oficial da importância de certas categorias de homens do mar”⁶⁷. Como cantou Camões:

“As armas e os barões assinalados / Que, da Ocidental praia Lusitana, / Por mares nunca dantes navegados”⁶⁸

Para grande maioria dos historiadores, a Expansão Portuguesa deu-se com a conquista de Ceuta em 1415, para outros começou em 1434 quando Gil Eanes dobra o cabo Bojador, iniciando-se assim o período áureo dos Descobrimentos Marítimos Portugueses. A conquista de Ceuta deu-se em 21 de Agosto de 1415. Esta tomada tem um duplo objectivo: dominar todo o Estreito de Gibraltar quer era na altura um importante ponto estratégico de vigilância da navegação no Mar Mediterrâneo; e controlar as rotas caravaneiras que traziam o ouro do Sudão. Para que estes objectivos se realizassem, D. João I decide conservar a cidade, em lugar de proceder à sua total destruição. Durante os anos seguintes, os portugueses tiveram que resistir a um forte assédio militar por parte dos muçulmanos a fim de recuperarem a cidade⁶⁹. Esta conquista foi um êxito militar mas um fracasso económico porque os muçulmanos desviaram as rotas comerciais, deixando Ceuta numa posição extremamente insegura por ser a única cidade cristã numa imensidão islâmica.

Devido ao fracasso económico da conquista de Ceuta, Portugal tenta encontrar uma solução, o que origina que a expansão sofra uma pequena viragem no seu plano ideológico inicial. A exploração marítima pelo Oceano Atlântico e a exploração da costa Ocidental Africana passam a ser a prioridade de Portugal, através de um projecto impulsionado e rigidamente coordenado pelo Infante D. Henrique que “enviou caravelas para procurar terras”⁷⁰ de forma a “alcançar as fontes produtoras da riqueza e poderio muçulmanos – o ouro do Sudão e de Sofala e as especiarias do oriente”⁷¹, ou de, “conquistar os mares para esmagar na Índia e no Mar Vermelho o poderio comercial do Islão”⁷².

Podemos afirmar que o Infante D. Henrique foi o pai dos Descobrimentos Portugueses. Se não fosse ele não teríamos uma história tão rica e gloriosa. Ao longo dos

⁶⁶ Cabotagem é a navegação realizada entre portos marítimos, sem perder a costa de vista.

⁶⁷ Damião Peres, *História dos Descobrimentos*, Porto, Vertente, 1992, pp. 29-30.

⁶⁸ Luís de Camões, *Os Lusíadas*, Porto, Porto Editora, 1996, Canto I, 1 estrofe, p. 71.

⁶⁹ Humberto Baquero Moreno, “Relações castelhano-portuguesas no século XV: os exilados políticos” in *Jornadas de Cultura Hispano-Portuguesa*, Madrid, Universidade Autónoma, 1999, p. 196.

⁷⁰ Carlos Coimbra, *O Infante D. Henrique e o descobrimento do caminho marítimo para a Índia*, Lisboa, I Congresso de História da Expansão Portuguesa no Mundo, 1938, p. 21.

⁷¹ Jaime Cortesão, *Teoria geral dos descobrimentos portugueses*, Lisboa, Congresso do Mundo Português, 1940, p. 13.

⁷² Joaquim Bensaúde, *A cruzada do Infante D. Henrique*, Lisboa, [s.n.], 1942.

O Expansionismo Europeu: Os Descobrimentos e a Nova Visão do Mundo nos Séculos XV e XVI.

Uma experiência de Ensino

tempos inúmeras personalidades da nossa história homenagearam esta grande personagem, como foi o caso de Fernando Pessoa, na sua obra *Mensagem*:

“Em seu trono entre o brilho das esferas, / Com seu manto de noite e solidão, / Tem aos pés o mar novo e as mortas eras – / O único imperador que tem, de veras, / O globo mundo em sua mão”⁷³.

Existem duas bulas de dois pontífices, Nicolau V e Calisto III, contemporâneos do Infante D. Henrique. A primeira bula data de 8 de Janeiro de 1454 e dá permissão ao Infante de “tornar navegável o mar até aos Índios que se diz venerarem o nome de Cristo”⁷⁴, a segunda bula, de 12 de Março de 1456, autoriza que o Infante fique com as terras descobertas e a descobrir por sua iniciativa “as ilhas, vilas, portos, terras e logares desde os cabos Bojador e Não, por toda a Guiné e por aquela praia meridional até aos Índios”⁷⁵.

Inicialmente, sem cartas nem roteiros que orientassem os pilotos, era necessário contornar com cuidado os cabos, observar os ventos, os abrigos e prestar atenção ao quebrar das ondas, para se evitarem os baixios. Nas viagens de exploração a tarefa essencial que competia aos marinheiros era a de colherem todas as informações sobre o oceano navegado e os lugares que visitavam. Assim se actualizavam os roteiros e se passavam as informações aos cartógrafos, que melhoravam o rigor das cartas. Estas primeiras viagens de reconhecimento e de “aprendizagem” permitiram ao Infante D. Henrique ficar rodeado de astrónomos, cosmógrafos, cartógrafos, matemáticos e de marinheiros experientes provenientes da Europa e de Portugal. Esta nova aposta começa a colher os primeiros frutos com a (re)descoberta⁷⁶ da Madeira (1419-1420) e dos Açores (1427-1452), por Diogo Silves e Diogo de Teive.

Em relação ao arquipélago da Madeira, este situa-se no Oceano Atlântico entre 30° e 33° de latitude Norte, a Sudoeste do continente português, aproximadamente a 1000 km e, a 800 km da costa africana⁷⁷. O arquipélago é constituído pelas ilhas da Madeira, Porto Santo e os ilhéus inabitados das Desertas e das Selvagens, todos de origem vulcânica.

Estas (re)descobertas foram o:

“Primeiro marco da expansão portuguesa, os arquipélagos da Madeira e dos Açores, completamente ocupados nos meados do

⁷³ Fernando Pessoa, *op. cit.*, p. 51.

⁷⁴ Damião Peres, *op. Cit.*, p. 40.

⁷⁵ Idem, *ibidem*, p. 40.

⁷⁶ A existência desta ilha já figurava na carta de Dulcerte, de 1339.

⁷⁷ A.M. Galopim Carvalho; José Brandão, *Geologia do Arquipélago da Madeira*, 1.ª ed., (s.l.), Museu Nacional de História Natural, 1991, p. 7. Raquel Soeiro de Brito, *Portugal. Perfil Geográfico*, Lisboa, Editorial Estampa, 1997, pp. 360-361. Orlando Ribeiro, *A Ilha da Madeira até meados do século XX. Estudo geográfico*, Lisboa, Ministério da Educação/Instituto de Cultura e Língua Portuguesa, 1985, p. 13.

O Expansionismo Europeu: Os Descobrimentos e a Nova Visão do Mundo nos Séculos XV e XVI.

Uma experiência de Ensino

século XV, são uma réplica da fisionomia humana de Portugal numa paisagem física que o Continente desconhece”⁷⁸.

A (re)descoberta da Madeira foi realizada por João Gonçalves Zargo⁷⁹ ou Zarco, Tristão Vaz Teixeira e Bartolomeu Perestrelo. João Gonçalves Zarco e Tristão Vaz Teixeira eram escudeiros do Infante D. Henrique, e como tal estavam desejosos de o servir, largaram num navio em direcção à costa Ocidental Africana a fim de guerrear contra os mouros, porém, “com tempos contrários chegaram à ilha que se agora chama de Porto Santo”⁸⁰, onde ficaram uns dias com o objectivo de investigar a terra, onde se concluiu que a mesma, “seria grande proveito de se povoar”⁸¹. Regressam a Portugal a fim de dar a boa nova ao Infante D. Henrique, o qual decide reenviar uma nova expedição à ilha com o propósito de a povoar. Nesta segunda viagem, Bartolomeu Perestrelo juntou-se aos restantes navegadores⁸².

Conhecidas e desabitadas antes da ocupação portuguesa de Quatrocentistas, as ilhas vão assistir à entrada e à fixação de gente, animais, plantas oriundos da Metrópole⁸³. Os três navegadores rumaram a Porto Santo com a missão de povoar a ilha, com eles levaram uns coelhos que se multiplicaram rapidamente “que não podiam semear nenhuma cousa que lhes não estragassem”⁸⁴ e ainda que “no ano seguinte mataram deles mui muitos”⁸⁵, de nada lhes serviu. Numa terceira excursão à ilha, de maior amplitude, indo também “outras gentes e corrigimento de igreja, com seus clérigos”⁸⁶. Esta última expedição teve o início da colonização da Madeira⁸⁷.

Progressivamente começou-se a edificar as infra-estruturas básicas à sobrevivência e à habilitação: as primeiras casas que foram construídas de madeira, com colmo, taipa e salão e, mais tarde de pedra argamassa e telha.

Estando oficialmente legitimadas, foram doadas ao primeiro donatário do arquipélago e administrador da Ordem de Cristo, Infante D. Henrique, no ano de 1433. Com

⁷⁸ Orlando Ribeiro, *Aspectos e Problemas da Expansão Portuguesa*, Lisboa, Junta de Investigação do Ultramar, Centro de Estudos Políticos e Sociais – Estudos de Ciências Políticas e Sociais, n.º 59, 1962, p. 45.

⁷⁹ O termo Zargo significa vesgo. Assim escreveu João Gonçalves esse seu nome apelido; de forma Zarco, em que veio a transformar-se, é porém a mais geralmente usada. A alcunha, tornada depois apelido, originou-se no facto de João Gonçalves ter perdido um dos olhos no combate de Tânger, em 1437, quando colaborou nesse infeliz empreendimento.

⁸⁰ Damião Peres, *op. cit.*, p. 56.

⁸¹ Idem, *ibidem*, p. 56.

⁸² João Gonçalves Zarco e Tristão Teixeira.

⁸³ Rui de Sousa Martins, “Os Processos criativos e as origens do povoamento”, in *Oceanos*, Vol.I, Lisboa, [s.n.], 1989, pp. 65-67.

⁸⁴ Damião Peres, *op. cit.*, p. 56.

⁸⁵ Idem, *ibidem*, p. 56.

⁸⁶ Idem, *ibidem*, p. 56.

⁸⁷ *Madeira, Porto Santo e Deserta, ilhas que o Infante D. Henrique “novamente” achou e povoou*, na colecção de publicações do Congresso do Mundo Português, vol. III, tomo I, p. 180.

a divisão tripartida do arquipélago em capitânias (Machico, Porto Santo e Funchal), o grupo das Desertas surge associada à jurisdição do Funchal⁸⁸.

Anos mais tarde, concretamente em 1427, Diogo Silves, talvez regressando da Madeira na altura do ano em que dali sopram ventos de Sudoeste, alcançou os Açores, com excepção das ilhas do Corvo e Flores, que só em 1452, foram alcançadas por Diogo de Teive. Entre os anos de 1427 e 1439 as ilhas que compõem os grupos oriental e central eram já bem conhecidas por parte dos portugueses, uma vez que tinham sido exploradas e onde se tinha lançado animais domésticos.

Em relação ao arquipélago dos Açores situa-se no Oceano Atlântico Norte, numa faixa compreendida entre os 36° 43' de latitude Norte e os 25° e 31° 15' de longitude Oeste, ocupando uma superfície de 2333 km² ⁸⁹. É formado por nove ilhas e alguns ilhéus, de origem vulcânica, cuja proximidade e afinidade configuraram a designação de três grupos, dispostos num eixo com orientação NW-SE: o grupo ocidental, que inclui as ilhas das Flores e do Corvo; o grupo central, constituído pela Terceira, Graciosa, S. Jorge, Faial e Pico, incluindo os vários ilhéus inseridos na periferia da costa dessas ilhas e, por fim, o grupo oeste, formado por Santa Maria, S. Miguel, ilhéus das Formigas e por outras pequenas ilhotas⁹⁰. Tal como no arquipélago da Madeira, também este tem um relevo de tipo vulcânico.

Até ao final da Idade Média os conhecimentos geográficos eram muito reduzidos e estavam envolvidos em inúmeras lendas que assustavam os marinheiros. Acreditava-se que a Terra era um disco plano que pairava no espaço, circulando à sua volta os outros corpos celestes, como a Lua, o Sol e as estrelas visíveis no céu (Teoria Geocêntrica).

Até ao século XV, o Mundo conhecido até então por parte dos europeus ia até ao Cabo Não⁹¹ era considerado intransponível por europeus e muçulmanos, o que originou o seu nome. Navegadores genoveses, como os irmãos Vivaldi poderão ter navegado até este cabo antes de se perderem no mar alto. Foi apelidado de Cabo Não pelos navegadores portugueses do século XV, por ser considerado o “*non plus ultra*”, além do qual a navegação seria impossível. Segundo o navegador italiano Alvise Cadamosto em “*Navigazione*”, “Quem o passa tornará ou não”.

A seguir à conquista de Ceuta, desde 1417, muitos foram os navios enviados pelo Infante D. Henrique, que viajaram 180 milhas para além do Cabo Não até ao Cabo Bojador,

⁸⁸ Jorge Valdemar Guerra; Nelson Veríssimo, “A instituição do Morgado das Desertas”, in *Islenha*, n.º 21, [s.l.], [s.n.], 1997, pp. 5-22.

⁸⁹ Raquel Soeiro de Brito, *Portugal. Perfil Geográfico*, Lisboa, Editorial Estampa, 1997, p. 370.

⁹⁰ Vide M. Eugénia Moreira, “Almagreira”, in *Enciclopédia Açoriana*, 2009, <http://pg.azores.gov.pt/drac/cca/enciclopedia/index.aspx>. [consultado a 15 de Setembro de 2013].

⁹¹ O Cabo Não ou Cabo do Não, actual Cabo Chaunar, também conhecido como Cabo Nun, Cabo Noun e Cabo Nant, é um cabo situado na costa atlântica do noroeste de África, no sul de Marrocos, entre Tarfaya e Sidi Ifni.

então considerado o limite sul do Mundo, que se estendia pelo chamado “mar tenebroso”, uma vez “sendo certo como dês a memória dos homens se não havia alguma notícia na cristandade dos mares, gentes e terras que eram além de Cabo de Não contra o meio dia, ... me fundei de enquecer e saber parte, de muitos anos acá, do que era dês o dito Cabo de Não em diante”⁹². A passagem do Cabo da Boa Esperança apresentava-se assim como o objectivo principal do Infante D. Henrique.

Vários tinham sido os navegadores que o tentaram passar e que não conseguiram, dando motivo para que essas lendas que intensificassem cada vez mais, causando o pânico nos marinheiros que ouviam dizer que para lá do Cabo Bojador, o mar engolia os barcos, que havia monstros que comiam os marinheiros, que o sol era tão quente que a água fervia causando a morte das tripulações, ou seja, inventavam-se histórias maravilhosas e fantásticas com personagens estranhas, como é exemplo o “*Livro das Maravilhas do Mundo*”, de João Manderville – a ficção científica da época, nascendo assim o mito do “mar tenebroso”.

Os marinheiros portugueses tinham mais receio das calmarias do que propriamente das lendas que se contavam, uma vez que se o navio ficasse sem vento, ficava à deriva durante um tempo indeterminado e, neste clima quente, rapidamente se esgotava a água das embarcações.

Em 1434, quando Gil Eanes dobra o famoso e terrível Cabo Bojador ao comando de uma Barca, desmistifica todo um universo de superstições que envolvia o dito Cabo e prova ao Mundo que havia novas terras a sul. Seguiram-se uma sequência de viagens que permitiram mais descobertas ao longo da costa Ocidental Africana. O medo do “mar tenebroso” acabara por ali, ao longo desta epopeia marítima, outros medos viriam, mas o saber experimentado dos portugueses seria mais valente que o pânico pelo desconhecido.

O Homem procurava incessantemente conhecer o mundo e a passagem do Cabo Bojador foi apenas o começo. A realidade era, para um navegador, mais importante do que as leituras nos livros do passado. Os conhecimentos de origem livresca deviam ser sempre revistos à luz da experiência. A observação directa será considerada como o melhor caminho para corrigir os erros cometidos no passado:

“Os casos vi que os *rudos* marinheiros, / Que *tem* por mestra a longa experiência, / Contam por certos sempre e verdadeiros, / Julgando as cousas só *pola* aparência, / E que os que *tem* juízos mais inteiros, / Que só por puro engenho e por ciência / *Vem* do

⁹² Carta do Infante D. Henrique de 26 de Dezembro de 1457 inserta na de confirmação régia de 4 de Janeiro de 1458, publicada por Jaime Cortesão em *O âmbito da obra do Infante* (Boletim da Agência Geral das Colónias, ano II, n.º 10, abril de 1926). Duarte Lelle, fundando-se em ser referida ao nascimento de Cristo a data deste diploma, observou que o ano de 1457 nele exarado corresponde a 1456 no actual cômputo “visto então começar em 25 de Dezembro o ano do nascimento de Cristo” (Acerca da “*Crónica dos feitos da Guiné*”, p. 151).

O Expansionismo Europeu: Os Descobrimentos e a Nova Visão do Mundo nos Séculos XV e XVI.

Uma experiência de Ensino

Mundo os segredos escondidos, / Julgam por falsos ou mal entendidos.”⁹³

As navegações colocaram os marinheiros em presença de fenómenos e de realidades que eram erradamente referidos nos livros clássicos, ou nem sequer o eram, por puro desconhecimento. Vários foram os fenómenos naturais, até então desconhecidos, presenciados pelos navegadores: o Fogo-de-santelmo⁹⁴ e a Tromba de Água⁹⁵, como podemos ouvir, a Vasco da Gama, em *Os Lusíadas*:

“Vi, claramente visto, o lume vivo / Que a marítima gente tem por Santo, / Em tempo de tormenta e vento esquivo, / De tempestade escura e triste pranto. / Não menos foi a todos excessivo / Milagre, e cousa, certo, de alto espanto, / Ver as nuvens, do mar com largo cano, / Sorver as altas águas do Oceano.”⁹⁶

Construía-se, assim, a mentalidade crítica do Renascimento. A razão e o método experimental evidenciavam a sua superioridade sobre a tradição. Era o início do Experimentalismo que veio a dar alguns frutos na ciência do século XVII.

Camões, na sua grande obra, utiliza Vasco da Gama para fazer um desafio aos homens da ciência livresca, da ciência não experimental, convidando-os a conhecer experimentalmente as “puras verdades”:

“Se os antigos Filósofos, que andaram / Tantas terras, *por* ver segredos delas, / As maravilhas que eu passei, passaram, / A tão diversos ventos dando velas, / Que grandes escrituras que deixaram! / Que influência de *sinos* e de estrelas! / Que estranhezas, que grandes qualidades! / E tudo, sem mentir, puras verdades.”⁹⁷

Depois de se passar o Cabo Bojador, os problemas com que os portugueses se debateram eram outros, eram os ventos desfavoráveis, as correntes adversas e as calmarias, as dificuldades aumentavam à medida que se avançava, mas cada viagem era uma lição.

Resultado de uma constante adaptação a novas situações, a ciência náutica portuguesa registou grandes progressos. Passou-se a utilizar a Caravela, um barco de maior calado em relação à Barca. Esta nova embarcação possuía dois mastros e velas triangulares

⁹³ Luís de Camões, *op. cit.*, Canto V, 17 estrofe, p. 197.

⁹⁴ O Fogo-de-santelmo é um fenómeno meteorológico que ocorre geralmente em ocasiões de forte trovoadas e que se caracteriza por pequenas descargas elétricas nas pontas metálicas dos mastros dos navios. É muitas vezes acompanhado de um zumbido ou estampido. A designação de Fogo deve-se ao facto de o mastro parecer arder. Como se trata de um fenómeno que surge com mais frequência no fim das tempestades, foi-lhe atribuído o nome do Santo protetor dos navegadores Santo Elmo –, pois os marinheiros associavam o aparecimento desta “chama” à melhoria das condições meteorológicas.

⁹⁵ Tromba de água, é um grande vórtice colunar que normalmente semelhante a uma nuvem em forma de funil e que ocorre ao longo de um corpo de água e está ligado a uma nuvem cumuliforme.

⁹⁶ Luís de Camões, *op. cit.*, Canto V, 18 estrofe, p. 197.

⁹⁷ Idem, *ibidem*, Canto V, 23 estrofe, p. 198.

(panos latinos). Era mais veloz e, o acima de tudo, navegava à bolina. Estava finalmente encontrado o barco da exploração oceânica e da costa Ocidental africana. Contudo, navegar junto à costa não era pera doce, uma vez que esta navegação trazia muitos perigos que estavam relacionados com a existência de muitos baixios de pedra e de areias que poderiam originar o naufrágio das embarcações.

A Sul do Cabo Bojador, as correntes contrárias e os ventos, soprando por largos períodos de quadrantes desfavoráveis, dificultavam principalmente a viagem de regresso – a “torna-viagem”, como diziam os marinheiros portugueses. Para contrariar estes novos perigos/obstáculos, foi necessário começar a navegar pelo mar largo, descrevendo uma rota em arco para norte – a então chamada “volta pelo largo”, até à latitude dos Açores. Contudo, a navegação junto à costa também tinha as suas vantagens, os marinheiros não tinham grandes dificuldades na sua orientação, ao invés da navegação em mar alto, onde os marinheiros deixaram de ver terra por longos períodos e tiveram que encontrar outros rumos. Passaram a orientar-se pelos astros (Sol e outras estrelas) – surge, assim, a chamada navegação astronómica. Para este aperfeiçoamento contribuiu bastante o extenso contacto dos portugueses com as populações muçulmanas e judaicas, que residiam na Península Ibérica. Este contacto proporcionou-lhes consideráveis conhecimentos de Astronomia, uma vez que aqueles povos possuíam muita experiência na observação dos astros.

Com estas novas dificuldades em navegar nestas condições, há urgência em aperfeiçoar as técnicas de navegação e necessidade de novos instrumentos. Para fixar a posição do navio em alto mar, os navegadores tinham ao seu dispor os instrumentos que os astrólogos há muito já usavam, nomeadamente, o Astrolábio e o Quadrante; além disso, transformaram o Báculo de Jacob⁹⁸ na Balestilha.

Estes instrumentos de precisão permitiam uma localização exacta, mediante rigorosos cálculos matemáticos. As medições rigorosas das distâncias, as anotações das características da costa e outras informações eram transmitidas pelos marinheiros aos cartógrafos, que desenhavam mapas cada vez mais rigorosos como tivemos oportunidade de ver ao longo das nossas aulas de estágio. Os portugueses contribuíram, assim, para o aperfeiçoamento da Cartografia em todo o Mundo que era muito rudimentar até há época.

Até 1460, ano da morte do Infante D. Henrique, a expansão portuguesa dá-se numa exploração da costa Ocidental Africana e a colonização das ilhas atlânticas. As descobertas/explorações que foram realizadas sob a alçada do Infante foram: chegada ao Rio do Ouro (1436), a Arguim (1443) e às ilhas de Cabo Verde (1455-1456). No período Henriquino, a chamada primeira fase da Expansão Portuguesa, a exploração da costa

⁹⁸ Báculo de Jacob, instrumento utilizado para medir distâncias terrestres. Nem mesmo a origem do seu nome reúne o consenso dos historiadores, havendo quem lhe atribua raízes árabes, de balisti (altura), ou castelhanas, de balhesta (besta).

O Expansionismo Europeu: Os Descobrimentos e a Nova Visão do Mundo nos Séculos XV e XVI.

Uma experiência de Ensino

Ocidental Africana atingiu a Serra Leoa em 1460, ano da morte do infante. A partir desta data verificou-se um pequeno abrandamento nas viagens de exploração da costa africana. No entanto, até este ano os portugueses eram detentores de ouro, malagueta, marfim e escravos, no que diz respeito às principais rotas mercantis mundiais.

Após a morte do Infante D. Henrique deparamo-nos com uma nova fase na Expansão Portuguesa que ficou conhecida pelo período de contrato de Fernão Gomes. Quando D. Afonso V sobe ao poder, tem outras ambições no que diz respeito a esta matéria, enquanto o Infante D. Henrique queria continuar a explorar terras ao longo da costa Ocidental Africana, o novo monarca, Afonso V quer reiniciar a política de conquistas territoriais no Norte de África, das quais Alcácer Ceguer (1458), Arzila e Tânger (1471) foram as principais conquistas que lhe valeram o cognome de o Africano. Durante este período, D. Afonso V arrendou a exploração da costa Ocidental Africana a Fernão Gomes (1469-1474), um rico mercador de Lisboa que passou a ter o comércio naquela costa e a obrigação de promover o movimento de descobertas para sul e o pagamento anual ao rei de 200 000 reais. Deste contrato resultou a exploração de todo o Golfo da Guiné até ao Cabo de Santa Catarina, estabelecendo-se uma fortaleza em S. Jorge da Mina.

A terceira fase da Expansão Portuguesa inicia-se com o início do reinado de D. João II, que retoma a política de expansão marítima. Nesta fase começa-se a delinear-se uma nova visão/sonho que tem como grande objectivo atingir a Índia através do Oceano Atlântico Sul. Como D. João II, a coroa recupera o monopólio comercial, ou seja, o controlo exclusivo da exploração e comércio colonial. Durante o reinado de D. João II, Diogo Cão atinge a foz do rio Zaire em 1482-83, e, em 1487-88, o cabo das Tormentas é dobrado por Bartolomeu Dias, marcando assim o momento mais significativo para a descoberta do caminho marítimo para a Índia. A passagem deste Cabo prova que existe ligação entre o Atlântico e o Índico e a consequente abertura do caminho de acesso à Índia, o que fez com que este Cabo passasse a ser denominado de Cabo da Boa Esperança. No entanto, a descoberta do tão desejado caminho marítimo para a Índia só viria a ser concretizada no reinado de D. Manuel I, em 1498, pelo navegador Vasco da Gama.

Durante o reinado de D. João II, Portugal vai viver um intenso clima de rivalidade com o seu país vizinho, Castela. Este clima vai ser agravado no ano de 1492, como a chegada de Cristóvão Colombo à América. Conforme o que estava estabelecido no Tratado de Alcáçovas realizado em 1479, D. João II vai reivindicar aquele território como sendo de Portugal. Começa um clima de intranquilidade entre os dois reinos que só tem fim em 1494, com a realização de um outro acordo, o Tratado de Tordesilhas. Com este novo tratado o “Mundo” fica dividido em duas partes através de um meridiano de pólo a pólo, situado a 370 léguas a oeste de Cabo Verde. Este tratado viria instituir a doutrina do *mare clausum*.

O Expansionismo Europeu: Os Descobrimentos e a Nova Visão do Mundo nos Séculos XV e XVI.

Uma experiência de Ensino

Dois anos depois da descoberta do caminho marítimo para a Índia, em 1500, a armada comandada por Pedro Álvares Cabral com o objectivo de chegar à Índia, descobre o Brasil “acidentalmente”. É sabido que os portugueses já tinham descoberto aquele continente em anteriores viagens, mas guardaram segredo devido à política de sigilo criada por D. João II em relação aos Descobrimentos.

Apesar dos grandes progressos, quer nos meios quer nas técnicas de navegar, as grandes viagens, como a viagem à Índia, ofereciam sempre grandes dificuldades aos navegadores portugueses. Álvaro Velho, cronista de Vasco da Gama, relata-nos algumas, no *Diário da Viagem*. Refere uma viagem tormentosa, com tempestades, traições e o aparecimento de doenças, como o escorbuto. Referência igualmente feita por Camões:

“E foi que, de doença crua e feia, / A mais que eu nunca vi,
desempararam / Muitos a vida, e em terra estranha e alheia / Os
ossos *pera* sempre sepultaram. / Quem haverá que, sem o ver, o
creia, / Que tão disformemente ali *lhe* incharam / As *gingivas* na
boca, que *crecia* / A carne e juntamente apodrecia?”⁹⁹

Mas, apesar da fragilidade do “*bicho da terra tão pequeno*”...:

“No mar, tanta tormenta e tanto dano, / Tantas vezes a morte
apercebida; / (...) / Onde pode acolher-se um fraco humano, / Onde
terá segura a curta vida, / Que não se arme e se indigne o Céu
sereno / Contra um bicho da terra tão pequeno?”¹⁰⁰

... os perigos foram sendo vencidos sempre, com grande coragem:

“Em perigos e guerras esforçados / Mais do que prometia a força
humana,”¹⁰¹

“As navegações grandes que fizeram; / (...) / A fama das vitórias
que tiveram; / (...) / A quem Neptuno e Marte obedeceram.”¹⁰²

A época dos Descobrimentos constitui a passagem de um Mundo a outro, da Europa a toda a Terra; mais do que isso, é também a época em que os esquemas tradicionais são ultrapassados, em que se reconhece que é necessário prestar atenção à observação; é ainda a época onde muitos mitos se desvanecem – como a impossibilidade da existência da vida humana a Sul do Equador ou a existência de antípodas.

⁹⁹ Luís de Camões, *op. cit.*, Canto V, 81 estrofe, p. 213.

¹⁰⁰ Idem, *ibidem*, Canto I, 106 estrofe, p. 98.

¹⁰¹ Idem, *ibidem*, Canto I, 1 estrofe, p. 71.

¹⁰² Idem, *ibidem*, Canto I, 3 estrofe, p. 71.

O Expansionismo Europeu: Os Descobrimentos e a Nova Visão do Mundo nos Séculos XV e XVI.

Uma experiência de Ensino

Os descobrimentos científicos determinaram uma mudança radical na concepção da Terra e do Universo. Os sábios da época perceberam a infinita variedade e diversidade das *coisas desse mundo*. Criaram Jardins Botânicos e Zoológicos, catalogaram plantas, animais e minerais, dissecaram cadáveres humanos e de outros animais e mediram os movimentos dos astros. A Astronomia e a Cartografia desenvolveram-se intensamente nesta época. A Teoria Geocêntrica é substituída pela Teoria Heliocêntrica, os movimentos de *Rotação* e de *Translação* são conhecidos e verificou-se que a Terra é esférica. À necessidade de uma localização rigorosa correspondeu o progresso da Matemática. O conhecimento de novos animais e plantas fez avançar a Zoologia e a Botânica. Nas terras descobertas, especialmente no Oriente, os Portugueses tomaram contacto com novos medicamentos e novos processos de tratamento – a Medicina evoluiu. Em Portugal destacaram-se três nomes: Garcia d' Orta, na Medicina e na Botânica; Pedro Nunes, na Matemática e Duarte Pacheco Pereira, na Geografia e Cosmologia.

É claro que a História dos Descobrimentos é muito mais vasta do que aquilo que acabamos de descrever, mas o objectivo deste relatório não é fazer uma exaustiva descrição daquilo que foram os Descobrimentos Portugueses. No entanto, pareceu-nos útil fazer uma brevíssima síntese deste tema conforme o que encontramos nos manuais escolares do 8.º ano de escolaridade do Ensino Básico.

O conhecimento de novas terras e mares, de novas gentes e culturas e a valorização da experiência, foram a grande dádiva dos Portugueses à Humanidade. Portugal tornou-se assim o pioneiro da Globalização. Porém, se Portugal era relevante no Mundo na época em estudo, hoje, essa relevância apenas nos surge como uma mera curiosidade histórica na actualidade, porém, se vivemos numa época de Globalização, temos o dever de dar a conhecer aos nossos alunos quem e quando se começou essa Globalização.

Em jeito de conclusão podemos afirmar que desde a conquista de Ceuta, em 1415, os portugueses nunca mais deixaram de sonhar, de concretizar, uma estratégia de “sair” da Europa para ir ao encontro de outras gentes, outras culturas. Este sonho assenta na consolidação de quatro ideias fundamentais sobre o processo da Expansão Portuguesa: as fases na História da Expansão, a interculturalidade, as repercussões que o processo de interculturalidade teve em Portugal e a comunicação entre os povos inseridos nessa interculturalidade. As três grandes fases na História da Expansão são: a do império marítimo (puro) até ao primeiro terço do século XVI; uma segunda fase de transição de um império marítimo (que entra em crise) para um territorial que vai até ao segundo terço do século XVII; e por fim uma terceira fase da afirmação do império territorial, a partir dos finais do século XVII. Podemos asseverar que a afirmação do império territorial só se explica pela capacidade dos portugueses em estabelecer, com sucesso, sociedades mestiçadas em todos os locais onde se fixaram. De seguida temos a ideia da interculturalidade. Esta ideia é processo

O Expansionismo Europeu: Os Descobrimentos e a Nova Visão do Mundo nos Séculos XV e XVI.

Uma experiência de Ensino

associável ao período de dominação territorial e quase não existe enquanto dispúnhamos essencialmente de um império marítimo; ou seja, a interculturalidade desenvolve-se quando os portugueses partem ao contacto efectivo com os outros, e com eles convivem nas suas próprias terras. Existe ainda uma outra reflexão bastante importante que se prende com as repercussões que este processo cultural teve em Portugal – de facto, não foi um processo que decorreu apenas nos locais do chamado império português, mas também em plena metrópole, devido à forma como os povos ultramarinos, os seus objectos, os seus hábitos e as suas crenças, se inspiraram na sociedade portuguesa, legando-nos traços permanentes nos mais variados domínios: das artes plásticas à música popular ou erudita, da poesia ao mito, da culinária aos modos de comunicar, da filosofia às ciências naturais. Em matéria de interculturalidade fica patente que os povos sob dominação portuguesa também comunicaram directamente entre si, o que legitima a ideia de falarmos hoje numa cultura lusíada, de expressão multicultural e intercultural.

**SEGUNDA PARTE – “EXPANSÃO E MUDANÇA NOS SÉCULOS XV E XVI” – A
EXPERIÊNCIA EM SALA DE AULA**

1. A Formação Inicial de Professores

“O professor profissional – como o médico ou o engenheiro nos seus campos específicos – é aquele que ensina não apenas porque sabe, mas porque sabe ensinar. E saber ensinar é ser especialista dessa complexa capacidade de mediar e transformar o saber (isto é, o que se pretende ver adquirido, nas suas múltiplas variantes) (...) – pela incorporação dos processos de aceder a, e usar o conhecimento, pelo ajuste ao conhecimento do sujeito e do seu contexto, para adequar-lhe os procedimentos, de modo a que a alquimia da apropriação ocorra no aprendente (...). Aprende-se e exerce-se na prática, mas numa prática informada e discutida com os pares e com os supervisores (...). Saber produzir essa mediação não é um dom, embora alguns o tenham; não é uma técnica, embora requeira uma excelente operacionalização técnico-estratégica; não é uma vocação, embora alguns a possam sentir. É ser um profissional de ensino, legitimado por um conhecimento específico, exigente e complexo”¹⁰³.

Antes de abordarmos um pouco da História da Formação de Professores em Portugal, é importante de referir que nós temos consciência que “o desenvolvimento educativo acompanhou de perto o processo de construção dos Estados nacionais (...) e o planeamento dos investimentos em educação sempre se orientou por objectivos e metas de desenvolvimento económico”¹⁰⁴.

Existem várias definições que se podem implicar na formação de professores, mas quase todas elas são muito concisas e pouco descritivas. A formação de professores para Marcelo García prevê um desenvolvimento contínuo onde está englobada toda a carreira como professor. Este autor elabora em 1999 a sua definição, entendendo que a formação inicial de professores:

É a área de conhecimentos, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didáctica e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores – em formação ou em exercício – se implicam individualmente ou em equipa, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objectivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem”¹⁰⁵.

¹⁰³ Maria do Céu Roldão, “Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional” in *Revista Brasileira de Educação*, Janeiro/Abril, V. 12 n.º 34, 2007, pp. 94-103.

¹⁰⁴ David Justino, *Difícil é educá-los*, Lisboa, Fundação Francisco Manuel dos Santos, 2010, p. 18.

¹⁰⁵ Marcelo García, *Formação de Professores para uma mudança educativa*, Porto, Porto Editora, 1999, p. 26.

Segundo outros autores, Tardif, Lessard e Gauthier, “a formação de um professor começa antes da entrada para um curso superior, cristalizada pela frequência desse curso, validada e aperfeiçoada pelos primeiros anos de ensino, prosseguindo ao longo da carreira profissional”¹⁰⁶. Já Rodrigues, refere que “a profissão de professor se aprende na escola e na sala de aula”¹⁰⁷.

A Pedagogia começou a ser vista pelo prisma da técnica, da prática e dos métodos de ensino, e só a partir de meados do século XIX é que começa a ser encarada pela perspectiva teórica. Com o evoluir dos tempos, e à medida que se ia desenvolvendo, a Pedagogia foi alvo de vários ataques, chegando mesmo a escrever-se: “queremos, acima de tudo, professores que se dediquem a ensinar e que não liguem nenhuma à pedagogia”¹⁰⁸.

Em relação à História da Educação, e duma maneira geral, a todas as Ciências da Educação, o mesmo viria acontecer. A História da Educação tem a sua génese e desenvolvimento nos finais do século XVIII, princípios do XIX. É a partir do século XIX que a História da Educação se junta às aprendizagens práticas e metodológicas nos planos de estudo da formação de professores.

Quando o Estado substituiu a Igreja como entidade de tutela do Ensino, o professorado surge como uma profissão. Ao longo do século XIX a imagem do professor vai-se consolidar, e a formação de professores passou a ocupar um lugar de primeiro plano.

Mais tarde, a Primeira República criou condições políticas para a profissão docente, com o objectivo de “formar um homem novo”. Começam nesta época a surgir algumas correntes para que os professores tenham uma maior autonomia, no que diz respeito à afirmação de um profissionalismo docente:

“o poder político é, por definição, incompetente para exercer a função educadora e tratar de assuntos doutra técnica que não seja a da política. [...] Um recrutamento de professores só pode ser feito por quem conheça perfeitamente as necessidades do Ensino. O recrutamento de técnicas só pode ser conscientemente feito pelos seus iguais”¹⁰⁹.

“Ora, se o currículo deve indiscutivelmente considerar-se da competência do Estado, o mesmo não se pode afirmar dos programas dos cursos que devem constituir atribuição exclusiva dos corpos docentes. O Estado organiza o plano geral dos estudos,

¹⁰⁶ M. Tardif; C. Lessard; C. Gauthier, *Formação dos professores e contextos sociais*, Porto, RÉ – Editora, [s.d.], p. 24.

¹⁰⁷ Ângela Rodrigues, *A formação de formadores para a prática na formação inicial de professores*, Lisboa, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação – Universidade de Lisboa, 2001, p. 6. [consultado a 9 de Agosto de 2013]. Disponível em: <http://www.educ.fc.ul.pt/recentes/mpfip/pdfs/arodrigues.pdf>

¹⁰⁸ Ferdinand Brunetière, “L’ Education et instruction”, in *La Science et la Religion*, [s.l.], Lib. Academique Penin e Cas, 1985, p. 5.

¹⁰⁹ Adolfo Lima, *O Recrutamento de Professores*, [s.l.], Revista de Educação, série III, n.º 4, 1915, pp. 360-361.

O Expansionismo Europeu: Os Descobrimentos e a Nova Visão do Mundo nos Séculos XV e XVI.

Uma experiência de Ensino

formula os objectivos a realizar mas os professores e só a eles compete a organização dos programas dos cursos, isto é, a relação das matérias na concretização dos exemplos e a escolha dos métodos e processos adequados à realização dos fins que se tem em vista”¹¹⁰.

Temos aqui duas perspectivas educativas e ideológicas nitidamente distintas, no entanto, elas coincidem na urgência de se restringir o espaço de autonomia da profissão docente. Adolfo Lima aborda o poder, em relação ao recrutamento de professores, por seu lado, Tamagnini fala do saber, remetendo-se à concretização pedagógica do Ensino.

Durante o período denominado de Estado Novo, temos uma política contraditória de desvalorização constante da profissão docente e da imagem social do professor. O Estado exerce um controlo autoritário dos professores. Há uma degradação do estatuto sócio-económico da profissão docente.

Mais tarde, num período de Democracia, a década de 80 fica marcada pelo processo da profissionalização em serviço dos professores. Na década de 90 começa a existir uma formação contínua de professores.

Podemos concluir que os anos 70 foram marcados pela racionalização do Ensino, a Pedagogia por objectivos, a planificação. Os anos 80 pelas reformas educativas e pela atenção às questões do currículo. Os anos 90 pela organização, administração e gestão dos estabelecimentos de Ensino. Agora, parece ter voltado o tempo dos professores, depois de quase quarenta anos de relativa invisibilidade. Para que este regresso seja possível é preciso existir uma boa formação de professores. Estrela descreve os modelos de formação inicial de professores como:

“o início, institucionalmente enquadrado e formal, de um processo de preparação e desenvolvimento da pessoa, em ordem ao desempenho e realização profissional numa escola ao serviço de uma sociedade historicamente situada. Torna-se assim óbvio que o processo é da ordem da complexidade, porque atravessada por múltiplas problemáticas inter-relacionadas que fazem apelo aos mais diversos saberes disciplinares”¹¹¹.

Mas a formação inicial de professores é importante porque segundo Nóvoa¹¹², numa sociedade não há, nem pode haver um Ensino de qualidade, nem uma reforma educativa, nem mesmo inovação, sem que haja primeiro, uma adequada Formação de Professores. A formação de professores é fundamental no sucesso de qualquer reforma educativa, uma vez que é indispensável tornar competentes os futuros professores, pois são estes que no futuro,

¹¹⁰ Eusébio Tamagnini, *Programas taxativos e Diário do aluno*, [s.l.], Arquivo Pedagógico, IV (1-4), 1930, p. 94.

¹¹¹ Maria Teresa Estrela, “Modelos de formação de professores e seus pressupostos conceptuais”, in *Revista de Educação* n.º 1, [s.l.], [s.n.], 2002, p. 18.

¹¹² António Nóvoa, *op. cit.*, p. 23.

são capazes de ajudar os alunos a desenvolverem a sua personalidade¹¹³. O conceito de formação comporta não apenas a capacidade de formação, mas também a própria vontade de formação dos professores, que “se deve referir tanto aos sujeitos que estão a estudar para serem professores, como àqueles docentes que já têm alguns anos de ensino”¹¹⁴. Segundo Day: “os professores não podem ser formados (passivamente). Eles forma-se (activamente)”¹¹⁵. Para isso os professores devem estar habilitados a ter uma formação própria que o possibilite de ser capaz de “assumir responsabilidades activas pelo levantamento de questões sérias acerca do que ensinar, como devem ensinar, e quais as metas mais amplas pelas quais estão a lutar”¹¹⁶, este é “um processo contínuo de desenvolvimento profissional”¹¹⁷, e por isso mesmo, pensar numa formação inicial de professores:

“a partir de um paradigma de racionalidade técnica (...) reduz tendencialmente o papel do professor ao de um técnico, ignora(ndo) a vertente «artística», inquiridora e reflexiva da sua intervenção, em situações reais marcadas pela complexidade, pela incerteza e pela singularidade”¹¹⁸.

Os professores devem ser profissionais desempenham: “um papel activo na formulação tanto dos propósitos e objectivos do seu trabalho como nos meios para os atingir”¹¹⁹ ou seja, “professores práticos e reflexivos”¹²⁰. Esta imagem de um professor que reflecte sobre a sua acção e que participa na sua formação implica uma perspectiva de formação de professores que ultrapasse a relação “linear e hierárquica entre o conhecimento científico e a sua prática”¹²¹. Os professores devem tornar-se os produtores da sua profissão, neste sentido, a formação de professores:

“deve ser concedida como uma das componentes da mudança, em conexão estreita com outros sectores e áreas de intervenção, e não como uma espécie de condição prévia da mudança. A formação não se faz antes da mudança, faz-se durante, produz-se nesse esforço de inovação e de procura dos melhores percursos para a

¹¹³ A. W. Combs, *Claves para la formación del profesorado*, Madrid, Magisterio Español, 1979.

¹¹⁴ Marcelo García, *op. cit.*, p. 26.

¹¹⁵ Christopher Day, *Desenvolvimento profissional de professores. Os desafios da aprendizagem permanente*, Porto, Porto Editora, 2001, p. 17.

¹¹⁶ Henry Giroux, *Os professores como intelectuais. Rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*, Porto Alegre, ARTMED Editora, 1997, p. 161.

¹¹⁷ A. C. Ribeiro, *Formar professores: elementos para uma teoria e prática da formação*, Lisboa, Texto Editora, 1997, p. 78.

¹¹⁸ Rui Canário, “A prática profissional na formação de professores”, in *Formação Profissional no Ensino Superior*, Porto, Porto Editora, 2001, pp. 32-33.

¹¹⁹ Henry Giroux, *op. cit.*, p. 161.

¹²⁰ Idem, *ibidem*, p. 161.

¹²¹ Maria Assunção Flores, “Currículo, formação e desenvolvimento pessoal”, in *Políticas de Integração Curricular*, Porto, Porto Editora, 2000, p. 156.

transformação da escola. É esta perspectiva ecológica de mudança interactiva dos profissionais e dos contextos que dá um novo sentido às práticas de formação centradas nas escolas”¹²².

Tal como outros profissionais, também os professores possuem um corpo de conhecimento especializado adquirido através da formação e experiência tal como um:

“médico possui conhecimento formal de Psicologia e Patologia, juntamente com conhecimento adquirido a partir da experiência acerca do comportamento dos pacientes e das várias combinações de sintomas que complicam a tarefa a diagnosticar, o professor adquiriu conhecimento acerca do currículo, métodos de ensino, conteúdo disciplinar e comportamento dos jovens, juntamente com a riqueza de outras informações particulares que resultam da experiência de trabalhar com crianças em contextos diversificados e com materiais variados. Como outros profissionais, os professores confiam neste conhecimento especializado para [exercer] o seu trabalho diário”¹²³.

Segundo António Nóvoa a formação de professores:

“tem ignorado, sistematicamente, o desenvolvimento pessoal, confundido «formar e formar-se», não compreendendo que a lógica da actividade educativa nem sempre coincide com as dimensões próprias de formação. Mas também não tem valorizado uma articulação entre a formação e os projectos das escolas, consideradas como organizações dotadas de margens de autonomia e de decisão de dia para dia mais importantes. Estes dois «esquecimentos» inviabilizam que a formação tenha como eixo de referência o desenvolvimento profissional dos professores na dupla perspectiva do professor individual e do colectivo docente”¹²⁴.

Uma formação de professores não se restringe em fazer um curso, é necessário o docente ter uma boa bagagem de conhecimentos, que em muitas vezes não se aprende nas universidades. A formação depende também da situação cultural em que o professor está inserido, da realidade do sistema de Ensino e também da própria formação enquanto pessoa. Para Nóvoa a formação de professores:

“não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante *investir a pessoa* e dar estatuto ao *saber da experiência*”¹²⁵.

¹²² António Nóvoa, *op. Cit.*, p. 28.

¹²³ James Calderhead, *Exploring teacher's thinking*, Londres, Cassell Educational Limited, 1987, p. 1.

¹²⁴ António Nóvoa, *op. cit.*, p. 24.

¹²⁵ Idem, *ibidem*, p. 25.

O Expansionismo Europeu: Os Descobrimentos e a Nova Visão do Mundo nos Séculos XV e XVI.
Uma experiência de Ensino

A formação de professores não serve só para preparar o desenvolvimento profissional dos docentes, ela também serve para: “formar o professor, qualquer que seja o grau de ensino a que se destine (...) é prepará-lo para agir como cidadão de pleno direito no auxílio da formação de novos cidadãos (...)”¹²⁶.

O professor deve estar habilitado a trabalhar e a produzir o conhecimento de forma a que este possa ser útil no processo do Ensino-aprendizagem dos alunos. Para que isso seja possível, o professor tem que adquirir uma formação sólida e eficaz. O professor tem que ter a noção de que “não basta produzir conhecimento, mas é preciso produzir as condições de produção de conhecimento. Ou seja, conhecer significa estar consciente do poder do conhecimento para a produção da vida material, social e existencial da humanidade”¹²⁷.

Uma formação de professores não deve estar meramente associada à transmissão de conteúdos nos cursos de formação docente, esta requer conhecimentos unificados que permitam que:

“a formação passa pela experiência, pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico. A formação docente requer a participação em processos reflexivos e não somente informativos. A formação passa por processos de investigação, directamente articulados com as práticas educativas”¹²⁸.

Os professores devem-se tornar produtos da sua profissão, de forma a contribuírem para a mudança dos contextos em que exercem a sua profissão. Para que tal aconteça “o desenvolvimento profissional dos professores tem de estar articulado com as escolas e os seus projectos”¹²⁹. António Nóvoa, ainda que:

“A formação de professores deve ser concedida como uma das componentes de mudança, em conexão estreita com outros sectores e áreas da intervenção, e como uma espécie de condição prévia da mudança. A formação não se faz antes da mudança, faz-se durante, produz-se nesse esforço de inovação e de procura dos melhores percursos para a transformação da escola. É nesta perspectiva ecológica de mudança interactiva dos profissionais e dos contextos que dá um novo sentido às práticas de formação de professores centradas nas escolas”¹³⁰.

¹²⁶ Vitorino Magalhães Godinho, *Um rumo para a educação*, Lisboa, República, 1974, p. 49.

¹²⁷ Selma Garrido Pimenta, *Saberes pedagógicos e atividade docente*, São Paulo, Cortez, 2000, p. 22.

¹²⁸ António Nóvoa, *op. cit.*, p. 28.

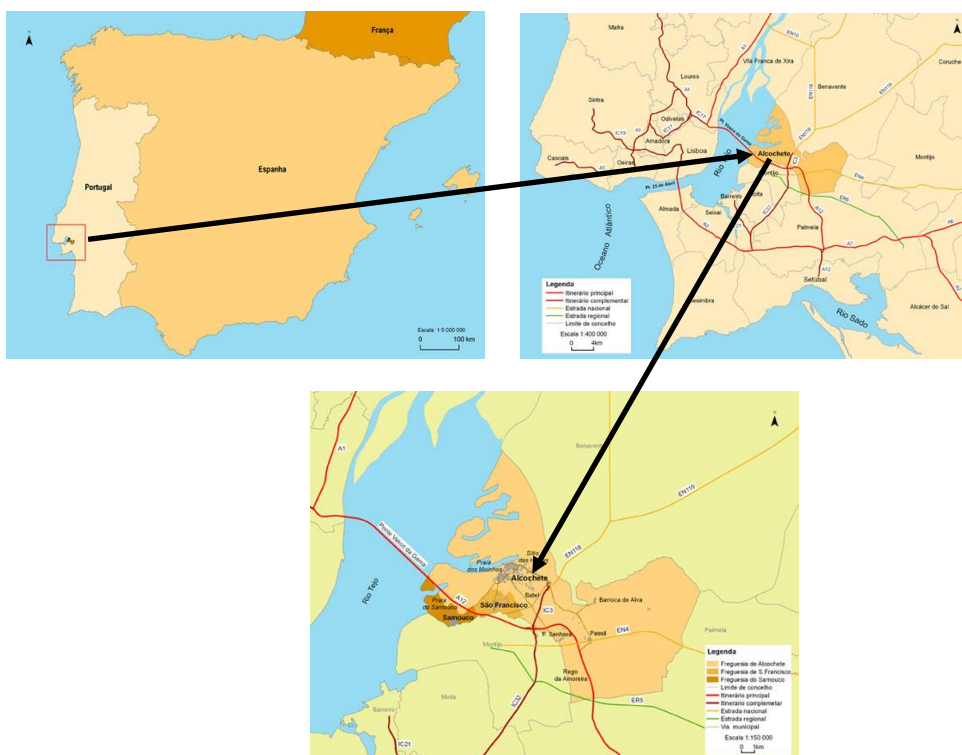
¹²⁹ Idem, *ibidem*, p. 28.

¹³⁰ Idem, *ibidem*, p. 28.

2. Localização Geográfica e História do Concelho

“...situa-se na margem esquerda do estuário do Tejo, o maior da Europa Ocidental e um dos maiores santuários da vida selvagem da Europa. A lezíria, as salinas e o montado de sobro conferem ao concelho de Alcochete um estatuto único de pérola preciosíssima da conservação da natureza na Área Metropolitana de Lisboa”¹³¹.

Pertencente ao distrito de Setúbal, o Concelho de Alcochete é constituído por três freguesias, sendo elas, Alcochete, Samouco e S. Francisco. O Concelho ocupa uma área de cerca de 128,5 km², compreendendo uma vasta área campestre que engloba as herdades da Barroca d’Alva e de Rio Frio.



Mapa 1¹³² – Localização do Concelho de Alcochete no território Nacional.

A Vila de Alcochete sempre se caracterizou pela sua estabilidade demográfica e, de acordo com os Censos de 2011, a população residente cifrava-se então nos 17.579 habitantes, mais 4.569 habitantes em relação aos censos de 2001, devido às inúmeras pessoas, provenientes essencialmente da outra margem e tendo os seus empregos em Lisboa ou nas zonas limítrofes, se fixaram no concelho desde essa altura, o que se compreende pelo

¹³¹Vide

<http://www.malcochete.pt/pt/conteudos/localizacao+e+caracterizacao/caracterizacao/Alcochete+um+concelho+com+identidade.htm> [consultado a 25 de Junho de 2013].

¹³² Vide <http://www.cm-alcochete.pt/pt/conteudos/localizacao+e+caracterizacao/localizacao> [consultado a 25 de Junho de 2013].

facto de o mesmo ter hoje uma localização privilegiada na área da Grande Lisboa, com boas acessibilidades quer à margem norte do rio Tejo, pela proximidade da ponte Vasco da Gama, quer ao sul do país, com as ligações rápidas à A2.

Além da fixação de residentes, na era pós-ponte Vasco da Gama, a Vila de Alcochete despertou a atenção de muitos investidores, vendo nascer numerosas infra-estruturas e novos pólos de desenvolvimento, como por exemplo, a Academia do Sporting Clube de Portugal ou o complexo lúdico-comercial *Freeport*. Estes dois investimentos, bem como outros de menor envergadura, constituíram uma mais-valia para o desenvolvimento do concelho, atendendo à movimentação comercial e ao número de postos de trabalho que criaram.

No plano económico, o concelho de Alcochete manteve, durante muito tempo, como principais actividades económicas, a pesca, a navegação fluvial, a salicultura e a agricultura, profissões que se alteraram substancialmente na segunda metade do século XX, devido ao aparecimento das indústrias, do comércio e os dos serviços. Apesar da introdução de novas actividades económicas, continuou-se a manter uma faixa importante da população que se dedica à agricultura.

Também ao nível das infra-estruturas sócio-culturais, o Concelho já conta com equipamentos como o *Fórum* Cultural, novos e melhorados e equipamentos de Ensino. Com a nova Biblioteca Municipal, o que constitui uma mais-valia expressiva para a modernidade do Concelho de Alcochete, a par da manutenção das suas tradições e bairrismo genuínos. A identidade colectiva do Concelho tem fortes raízes na música e na festa brava, com relevo para as colectividades ligadas a estas artes, em que se destaca o Aposento do Barrete Verde, organizador das festas anuais do mesmo nome e que se realizam em homenagem ao forcado, ao salineiro e ao campino e que também está assente numa forte componente religiosa das populações, onde emerge o culto de S. João Batista (seu padroeiro) e de Nossa Senhora da Atalaia, a quem é dedicada, desde o século XV, a festa do Círio dos Marítimos de Alcochete. Esta é uma componente que bem se expressa no seu Património Arquitectural religioso, com relevo para a Igreja Matriz, *ex-libris* desta Vila.

Ao nível da educação, existem no concelho quatro escolas de Ensino Pré-Primário, seis escolas do 1.º Ciclo, uma Escola de 2.º e 3.º Ciclos e uma Escola do Ensino Secundário. Segundo a Carta Educativa do Concelho, no ano de 2005, a população a escolarizar cifrava-se nos 2633 alunos, dos quais 553 integrados no Ensino Secundário.

Em relação ao nível de escolarização da população, esta tem vindo a aumentar gradualmente nos últimos anos, fruto da escolaridade obrigatória, mas também, devido aos novos residentes que abrangem um número razoável de pessoas com formação superior.

Até há pouco tempo o Concelho era bastante pobre em valências de carácter educativo e cultural, pois apenas contava com uma Biblioteca num espaço exíguo e sem

grande intervenção no meio. Todavia, desde há alguns anos, que se começaram a desenvolver eventos em interligação com as escolas do concelho e a Biblioteca Municipal, que passaram a fazer parte dos hábitos de alguma da população jovem e adulta existente. E, com a conclusão da nova Biblioteca, com diversas valências e situada num local adjacente às escolas, a juntar à actividade presente do *Fórum Cultural*, que neste momento desenvolve um bom número de iniciativas de qualidade, desde variadíssimas exposições e espectáculos de teatro e música até encontros temáticos, o desenvolvimento cultural da população do concelho irá, certamente, alterar expressivamente a caracterização do Concelho. Uma das actividades que se costumam realizar de carácter educativo e cultural é a Feira Medieval, organizada pelo nosso Professor Cooperante, Eurico Sequeira.

O nome Alcochete deriva da palavra árabe “Alcachete”, que serve para designar a palavra “forno”, uma alusão às inúmeras riquezas resultantes da combustão da madeira abundante nos pinhais daquela região.

Existem vestígios da presença humana em Alcochete desde os tempos da Pré-História até à Antiguidade. A região foi ocupada ao longo da História por vários povos, dos quais podemos destacar, os romanos, suevos, vândalos e muçulmanos. Sendo que da presença romana ainda hoje podemos ver vários vestígios arqueológicos em Porto de Cacos.

Tal como a origem do seu nome indica, esta Vila tem a sua história ligada à dominação árabe em Portugal. Após a Reconquista Cristã, a povoação passou para o senhorio da Ordem de Santiago. É a um Grão-Mestre desta Ordem, o infante D. Fernando, Duque de Viseu e irmão de D. Afonso V, que Alcochete deve a sua reedificação.

Esta povoação só nos reinados de D. João I e D. João II é que começa a ter uma certa importância, uma vez que estes Monarcas passavam longas temporadas nesta região, fazendo dela uma estância de repouso da Corte. Será D. João II o responsável de Alcochete ser elevada à categoria de Vila.

Até ao reinado de D. Manuel I, monarca que nasce em Alcochete, a região pertenceu ao concelho do Ribatejo, situado entre a Ribeira de Ganha onde existia um conjunto de povos que, durante os séculos XIII e XIV, se dedicavam, à exploração de salinas e ao cultivo da vinha. No ano de 1515, D. Manuel I atribuiu Foral à Vila de Alcochete:

“D. Manuel, por graça de Deus Rei de Portugal e dos Algarves, daquém e dalém-mar em África, Senhor da Guiné e da conquista, navegação e comércio da Etiópia, arábia, Pérsia e da Índia, a quantos esta nossa carta de foral virem, dado às vilas de Alcochete e Aldeia Galega”¹³³.

¹³³ António Nabais, *Foral de Alcochete e Aldeia Galega (Montijo) – 1515*, Montijo, Câmara Municipal de Alcochete e Câmara Municipal de Montijo, 1995, p. 57.

O Expansionismo Europeu: Os Descobrimentos e a Nova Visão do Mundo nos Séculos XV e XVI.

Uma experiência de Ensino

A partir do século XVII, além da agricultura, também a exploração do sal e da actividade piscatória passaram a ser predominantes para a maioria da população activa da Vila de Alcochete.

A partir de meados do século XX, com o desenvolvimento das ligações rodoviárias e a perda da importância económica do Tejo como meio de comunicação, as actividades de pesca, de navegação fluvial e de salinicultura entraram em acentuado declínio.

3. A Escola Básica 2,3 D. Manuel I: um farol de esperança em Alcochete

“A escola pode aperfeiçoar o artista, criá-lo, nunca; porque não se melhora senão o que já existe”.

Paolo Mantegazza

A Escola Básica 2,3 El-Rei D. Manuel I teve o seu nascimento no ano de 1984.



Imagem 1¹³⁴ – Escola Básica 2,3 El-Rei D. Manuel I.

No final do ano de 1999 foi criado, de acordo com a legislação vigente, o então denominado Agrupamento de Escolas de Alcochete, o qual só entrou em funcionamento no mês de Junho de 2000. O referido Agrupamento abrangia todos os estabelecimentos de Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e Pré-Escolar Públicos da área geográfica do Concelho de Alcochete, tendo como sede a Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância da Restauração.

¹³⁴ Vide <http://apedommanuel1.blogspot.pt/2011/01/escola-eb-23-el-rei-dom-manuel-i.html> [consultado a 25 de Junho de 2013].

O Expansionismo Europeu: Os Descobrimentos e a Nova Visão do Mundo nos Séculos XV e XVI.
Uma experiência de Ensino

No ano de 2007, o Agrupamento passou a integrar o 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico, passando a designar-se por Agrupamento Vertical de Escolas de Alcochete, tendo como Sede a Escola do Ensino Básico 2,3 El-Rei D. Manuel I.

O Agrupamento Vertical de Escolas de Alcochete é constituído pelos seguintes estabelecimentos de Educação/Ensino, localizados no Concelho de Alcochete: Escola Básica 2,3 El-Rei D. Manuel I; Escola Básica do 1.º Ciclo com Jardim de Infância da Restauração; Escola Básica do 1.º Ciclo do Passil com Jardim de Infância; Escola Básica do 1.º Ciclo de São Francisco; Jardim de Infância de São Francisco; Escola Básica do 1.º Ciclo do Samouco e o Jardim de Infância do Samouco.

O Agrupamento oferece, sempre que necessário, percursos diferenciados ao nível do 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico: Cursos de Educação e Formação, Educação e Formação de Adultos, Percursos Curriculares Alternativos. Oferece também ao nível do 2.º e 3.º Ciclos a frequência de Clubes, de Projectos de Escola e de outros projectos de Desenvolvimento Escolar. Ao nível do 1.º Ciclo, o Agrupamento oferece Actividades de Enriquecimento Curricular e Cursos de Alfabetização de Adultos (Inglês, Música e Expressão Plástica).

Este é um estabelecimento de Ensino Público que abrange o 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico e ainda oferece aos seus alunos a oportunidade de puderem frequentar o Ensino Básico Recorrente por Unidades Capitalizáveis.

Nela desenvolvem actividade cerca de oitocentos¹³⁵ alunos, cerca de cem professores e cerca de cinquenta funcionários.

É de salientar que o número de professores do quadro de nomeação definitiva tem vindo paulatinamente a aumentar, ano após ano, sendo presentemente 50% do total de professores de que a Escola dispõe. Esta Escola é composta por quatro blocos de salas de aula com instalações próprias para as disciplinas de carácter Artístico, Laboratorial e Tecnológico, de Balneário e Polivalente Desportivo e de um Bloco Polivalente, onde se situam os serviços (Secretaria, Refeitório, Associação de Estudantes, Sala da Direcção, Sala dos Professores, Sala de Convívio, Bar, Centro de Recursos, Sala de Atendimento aos Encarregados de Educação, Papelaria, Armazéns de Produtos de Limpeza e de Papelaria, Sala 34, Sala de Música, Sala da Rádio, WC dos alunos, Serviço de Acção Social de Escolas, e Gabinete Médico). Podemos portanto afirmar que esta Escola apresenta as condições mínimas ao nível de instalações e equipamentos para cumprir a sua função. Para que estas condições melhorassem e fizessem desta, uma Escola mais completa, faltam Gabinetes de Trabalho para os Professores.

¹³⁵ A Escola Básica 2,3 El-Rei D. Manuel I encontra-se superlotada, o que faz com que alguns dos alunos tenham que ter aulas dentro de contentores sem as mínimas condições. Além destas tristes condições, a Escola apresenta-se bastante degradada e à espera de uma profunda restauração (ou ser substituída por uma nova).

O Expansionismo Europeu: Os Descobrimientos e a Nova Visão do Mundo nos Séculos XV e XVI.

Uma experiência de Ensino



Imagem 2¹³⁶ – Biblioteca da Escola Básica 2,3 El-Rei D. Manuel I.

Sendo a única Escola Básica do 2.º e 3.º Ciclos do Concelho de Alcochete, vê-se na obrigação de receber todos os alunos do Concelho (áreas rurais e urbanas), bem como alguns do Conselho do Montijo.

Não ficaria completa esta caracterização da Escola, sem referirmos o dinamismo patenteado ao longo dos últimos anos, de que são exemplo os Clubes Escolares e vários Grupos Disciplinares, que promovem actividades de carácter interdisciplinar por vezes com uma envolvimento que transcende em muito o âmbito da própria Escola.

Este estabelecimento tem ainda a oportunidade de ter uma parceria com a Academia do Sporting Clube de Portugal, permitindo assim com que os jovens jogadores do clube citado tenham a possibilidade de lá estudar, como teremos oportunidade de observar mais adiante.

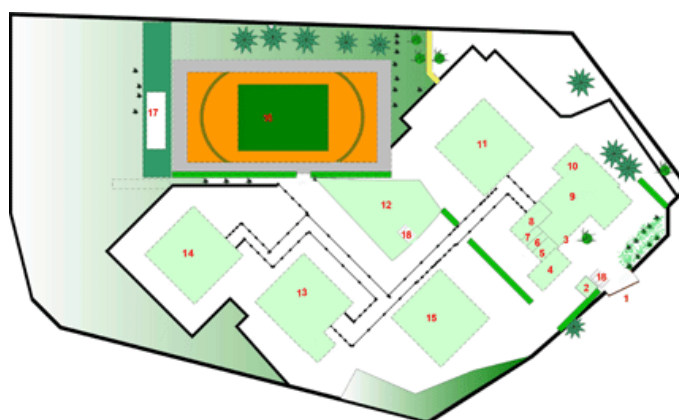


Figura 2 – Planta da Escola Básica 2,3 El-Rei D. Manuel I, em Alcochete¹³⁷.

¹³⁶ Vide <http://www.rbe.min-edu.pt/np4/mapas?id=1502779> [consultado a 25 de Junho de 2013].

¹³⁷ Vide <http://www.avealcochete.pt/instalacoes.php> [consultado a 25 de Junho de 2013].

O Expansionismo Europeu: Os Descobrimentos e a Nova Visão do Mundo nos Séculos XV e XVI.
Uma experiência de Ensino

<ol style="list-style-type: none">1. Entrada da Escola;2. Portaria;3. Segunda entrada, que dá acesso à parte Administrativa da Escola;4. Conselho Executivo;5. PBX;6. Sala de Professores, que fica no piso de cima;7. Reprografia;8. Biblioteca;9. Polivalente;10. Refeitório;11. Bloco A:<ul style="list-style-type: none">• WC (feminino e masculino);• 1 Gabinete dos funcionários, 1 Gabinete de Matemática; 1 Gabinete de Informática, 1 Gabinete de Ciência;• 1 sala de EV (Educação Visual);• 4 salas de aula normal;• 2 salas de aula de Informática;• Átrio de entrada com cacifos;12. Jardim;13. Bloco C:<ul style="list-style-type: none">• 2 WCs (feminino e masculino);• 1 Laboratório de Físico-Química;• 2 salas de trabalhos;• 6 salas de aula normal; <p>Átrio de entrada com cacifos.</p>	<ol style="list-style-type: none">14. Bloco D:<ul style="list-style-type: none">• 2 WCs (feminino e masculino);• 8 salas de aula normal;• Gabinete de Ensino Especial;• Arquivo;• Átrio de entrada com cacifos.15. Bloco B:<ul style="list-style-type: none">• 2 WCs (feminino e masculino);• 1 sala de EV (Educação Visual);• 1 sala de Expressões Plásticas;• 6 salas de aula normal;• Átrio de entrada com cacifos.16. Campo de Futebol;17. Pavilhão Gimno-desportivo;<ul style="list-style-type: none">• Gabinete dos Professores de Educação Física;• WC dos Professores;• 102 Cacifos para Professores, Alunos e Funcionários;• Sala de Palestras e aulas teóricas;• Pavilhão (Campo de jogos);• Ginásio;• 3 Balneários (Feminino, Masculino e Deficientes).
--	---

O Conselho Administrativo reúne regularmente para definir objetivos a curto, médio e longo prazo, fazendo opções orçamentais em que são tidas em conta as orientações definidas pela Assembleia da Escola: as prioridades estabelecidas pelo Conselho Pedagógico e os gastos básicos para o normal funcionamento do Agrupamento Vertical de Escolas de Alcochete.

O orçamento de Estado deste Agrupamento só permite gerir o dia-a-dia, mas a verba destinada à manutenção de bens tem sido reduzida, face às necessárias intervenções a realizar, afectando também a compra de material informático actualizado, no entanto, a Escola tem à sua disposição uma sala repleta de material informático à espera de ser estreado, enquanto muitas das salas de aula têm computadores velhos e com alguns problemas técnicos como é o caso da sala de aula de Informática.

O Agrupamento Vertical de Escolas de Alcochete, não dispõe de fontes de receitas próprias, à exceção de lucros muito reduzidos da venda de bens alimentares (cada vez menores, devido à existência de uma empresa de *catering* que distribui almoços no bar) e da papelaria, que são canalizados, respetivamente para colmatar algumas “pequenas” despesas para alimentos extra de alguns alunos mais carenciados e intervenções que o reduzido orçamento não permite fazer face.

A Escola Básica 2,3 El-Rei D. Manuel I, deixou de ser a Sede do Agrupamento Vertical de Escolas de Alcochete, função que desempenhava desde 2007. Este acontecimento deve-se à entrada da Escola Secundária de Alcochete no Agrupamento, que acabou por ficar com o cargo de Sede de Agrupamento. Devido a esta mudança de Sede, iniciou-se uma sequência de importantes reuniões das quais vai resultar uma comissão que irá elaborar o novo Projecto Educativo do Agrupamento Vertical de Escolas de Alcochete. Esta nova comissão durante o ano lectivo de 2012/2013 concluirá o novo Projecto Educativo, enquanto isso não se sucede, o Projecto Educativo que se encontra em vigor é o antigo. Essa comissão irá sair do Conselho Pedagógico com o objectivo de proceder ao diagnóstico das necessidades existentes, diagnóstico esse que vai surgir através de questionários realizados aos Membros da Comunidade Educativa o Agrupamento e da Análise Documental.

Para as questões relacionadas com a adolescência foi criado um Gabinete do Adolescente, onde os adolescentes podem recorrer sempre que necessário, e serem atendidos por uma psicóloga que os auxiliará naquilo que for preciso. Além do Gabinete do Adolescente, também se encontra disponível um *blog* com o seguinte nome: *gabinetedoadolescente.blogspot.com*. Aqui podem ser colocadas notícias, eventos e questões ligadas à temática da adolescência e aos consequentes problemas que existem na mesma.

A Comunidade Escolar tem como elemento nuclear os alunos – são eles que justificam a sua existência. Os restantes membros da comunidade devem dirigir a sua actuação para a motivação e atracção dos alunos, tendo em conta que a Escola se constrói, não só com aprendizagens académicas, mas principalmente com todo um conjunto de meios e recursos que atribuam ao aluno prazer em aumentá-la.

O aluno passa grande parte do seu tempo na Escola, enriquece e forma a sua identidade própria, assimilando valores éticos, cívicos e culturais. O Plano de Formação não passa unicamente pelos professores, grupo com responsabilidade no acto Educativo.

O apoio da família (sobretudo dos pais), o seu grau de conhecimentos académicos, as suas ocupações profissionais, a sua atitude perante o futuro dos filhos, as suas condições económicas, são aspectos que se reflectem na postura dos filhos na Escola, logo, no seu rendimento e motivação.

O aluno é a razão de ser da Escola. Os seus interesses, os seus anseios, as suas expectativas, os seus problemas têm uma especial e significativa incidência sobre a sua actividade na Comunidade Escolar.

Não há muitos anos existiu uma tendência para explicar os fenómenos que ocorrem nas escolas através de variáveis sociais que lhe são exteriores. A adopção desta perspectiva conduziu, em última análise, a uma atitude que não valoriza a possibilidade de intervenções de mudança no estabelecimento de Ensino, considerando-se tais mudanças sempre dependentes das transformações sociais.

A emergência de estudos que colocam o estabelecimento de Ensino no centro da análise sugere que a forma como a Escola se organiza interfere no Sucesso Escolar e socialização dos jovens, demonstrando que mesmo escolas regidas por legislação uniforme podem funcionar de forma diferente. Cada Escola é assim encarada como uma organização social, onde os actores desenvolvem estratégias racionais de forma autónoma que permite a mudança.

São áreas de acção prioritária do Programa Educativo do Agrupamento, a promoção do sucesso educativo e escolar dos alunos, perspectivando o prosseguimento de estudos e também a prevenção da retenção e do Abandono Escolar, através da diversificação das ofertas formativas. Neste âmbito, promove-se a gestão e a adaptação dos currículos às necessidades específicas de cada turma, o recurso a Percursos Curriculares Alternativos, a elaboração e operacionalização de Planos de Recuperação e de Acompanhamento, Cursos de Educação e Formação de Jovens (CEF) e Adultos (EFA). Neste contexto, e na tentativa de estreitar a relação Escola/Comunidade, é considerada a extensão da oferta formativa para os cursos extra-escolar que constituem uma aposta no desbloquear da falta de participação dos membros da comunidade.

O Projecto Educativo constitui-se assim como o documento definidor duma margem de Autonomia que permite aos estabelecimentos escolares compreenderem o seu funcionamento e estabelecerem os princípios e as linhas orientadoras que enquadrem os seus projectos pedagógicos e curriculares assim como os planos de formação e de actividades, numa afirmação da sua **Identidade e Autonomia**.

O Projecto Educativo é um instrumento privilegiado para identificar os principais problemas e necessidades, definir prioridades e estratégias de intervenção através do empenhamento em torno de um conjunto de objetivos comuns e das linhas orientadoras da política educativa das Escolas. Segundo Zabala os projectos educativos:

“necessitam, para se legitimarem, da condição de anúncio público, por uma dupla razão: porque a educação é um direito (e, portanto, tem que deixar-se claro que a oferta educativa que apresentamos dá resposta concreta a esse direito) e porque aqueles que intervêm no processo (alunos, professores, auxiliares de acção educativa e famílias) também são beneficiários de direitos e podem desejar conhecer e, no seu caso, discutir essa oferta formativa que se lhes concede. As escolas e nós, professores/as, não somos seitas que pretendam influir sobre meninos pequenos, de uma maneira «oculta» e «descontrolada». Bem ao contrário, o que pretendemos é que o tipo de trabalho que vamos fazer com eles seja absolutamente «transparente» e na medida do possível, «partilhado». Esta condição de «visibilidade» e de «publicidade» responde aos fortes requisitos éticos e democráticos que, na actualidade, se espera que a escola possua”¹³⁸.

¹³⁸ Antoni Zabala, *op. cit.*, p. 18.

O Projecto Educativo é uma aposta na especificidade das escolas, permitindo criar formas particulares pelas quais será possível assegurar o cumprimento dos objectivos educacionais da Lei de Bases do Sistema Educativo. É também uma oportunidade para explicitar valores comuns, dar coerência e intencionalidade às actividades da escola, mobilizar recursos locais, definir e dar sentido às acções educativas, implicando uma maior participação da comunidade.

O Projecto Educativo deve, pelos diferentes motivos enunciados, envolver todos os elementos da Comunidade Escolar, professores, alunos, pessoal não docente, pais e representantes locais. Este é talvez o maior desafio, a nossa maior vontade para alcançar a Escola que queremos.

Consiste num documento de Planificação Educativa de natureza geral e estratégica, a longo prazo, acordado entre todos os actores e parceiros com vista a atingir metas comuns devendo, por isso, resultar do diálogo entre os diversos elementos da escola partindo do diagnóstico da sua situação. Por isso, deve ser entendido numa lógica de coerência e articulação com outros documentos orientadores de escola, nomeadamente: através de um Plano de Acção, Projeto Curricular de Agrupamento (PCA), Projeto Curricular de Escola (PCE), Projeto Curricular de Turma (PCT), bem como o Plano de Actividades, e deve, como referencial de intervenção, ser objecto de um processo avaliativo que afira os objectivos atingidos e a sua eficácia.

O Projecto Educativo do Agrupamento tem como princípios orientadores o Ensino de excelência e a Formação do aluno como cidadão livre, consciente dos seus direitos e deveres, defensor da vivência democrática, respeitador de diferentes ideias e culturas e activo a nível cívico, social, ético e ecológico.

A caracterização da Escola Básica 2,3 El-Rei D. Manuel I, assim como os resultados da avaliação interna e externa, permitem vislumbrar um conjunto de problemas que afectam necessariamente a acção educativa desenvolvida na escola, salientando-se as seguintes problemáticas:

- Insuficiência ao nível dos espaços, instalações e equipamentos escolares;
- Abandono e insucesso escolares;
- Falta de articulação entre os diferentes membros da comunidade escolar.

O diagnóstico realizado justifica a definição dos seguintes objectivos a atingir:

- Promover a organização adequada dos espaços de aprendizagem, convívio e relacionamento interpessoal;

O Expansionismo Europeu: Os Descobrimentos e a Nova Visão do Mundo nos Séculos XV e XVI.
Uma experiência de Ensino

- Promover a diminuição das taxas de insucesso e do abandono escolar dos alunos;
- Promover o desenvolvimento da capacidade de encontrar, avaliar e utilizar a informação de modo eficaz e ético, e de aplicar a informação na criação e comunicação de conhecimento;
- Valorizar cada Escola do Agrupamento, melhorando as condições de trabalho no que se refere às instalações e equipamentos escolares, apetrechando as salas de aula com meios educativos necessários ao desenvolvimento das actividades lectivas;
- Prevenir a indisciplina, a insegurança e a violência nos recintos escolares e nas suas imediações;
- Fomentar as igualdades educativas e sociais favorecendo o desenvolvimento individual e proporcionando o acesso a um leque diferenciado de oportunidades;
- Promover uma melhor articulação entre os diferentes elementos envolvidos no processo Educativo;
- Envolver os Encarregados de Educação e a comunidade em geral na vida escolar.

Os princípios orientadores e as opções consagradas no Projecto Educativo servem de base para a elaboração dos Projectos Curriculares de Escola tendo em consideração as especificidades de cada Unidade Educativa. O Projecto Educativo de Escola será operacionalizado pelo Projecto Curricular de Turma no respeito pelo Currículo Nacional e pelo Projecto Curricular de Escola, consoante a especificidade de cada turma. Os objetivos consagrados no Projecto Educativo estão a ser operacionalizados pelo Plano Anual de Actividades, documento que contempla, numa perspectiva abrangente, as actividades sugeridas pelos diferentes Departamentos, Conselhos dos Docentes, Alunos, Pessoal Não Docente, Associações de Pais e Comunidade Educativa.

A avaliação da exequibilidade do Projecto Educativo é feita periodicamente e sempre que as circunstâncias o justifiquem tendo presente os resultados da avaliação dos alunos e a melhoria dos resultados que se pretendem alcançar. Sendo feita uma reapreciação das necessidades, das medidas a implementar e adequação dos objectivos e estratégias. Procedendo-se a uma reformulação do Projecto sempre que seja necessário.

O Currículo Nacional engloba o conjunto de aprendizagens e competências essenciais e estruturantes a desenvolver pelos alunos, tendo como referência as matrizes curriculares e programas aprovados pelo Ministério da Educação. O Projecto Curricular de Escola contém as estratégias de desenvolvimento do Currículo Nacional, visando adequá-lo ao contexto da Escola, pensada e assumida como uma organização com identidade própria, e

com um determinado grau de autonomia e poder de decisão, expressos no seu Projecto Educativo. O conceito de Projecto Curricular de Escola pressupõe que uma das principais funções atribuídas à Escola, é a de reconstrução do Currículo Nacional com vista à sua adequação às situações características e contextos em que se concretiza, tendo em conta a necessidade que a Escola tem de responder à diversidade da população que a frequenta. Pressupõe assim um compromisso explícito com os diferentes actores intervenientes no processo do Ensino-aprendizagem e parte da convicção de que uma Escola de sucesso para todos.

As estratégias de concretização e desenvolvimento do Currículo Nacional e do Projecto Curricular de Escola, visando adequá-los ao contexto de cada turma, são objecto de Projectos Curriculares de Turma (PCT), a elaborar e desenvolver pelos Conselhos de Turma, e deverão ser tidas em conta no Plano Anual de Actividades. Assim, este documento pretende constituir a base orientadora das actividades lectivas, tendo como suporte os princípios definidos no Projecto Educativo. Deve ser entendido como um documento orientador e ser submetido a uma avaliação periódica e subsequente alteração, em função das exigências e necessidades que venham a manifestar-se e que sejam identificadas na escola.

Nos diferentes planos de desenvolvimento curricular e na planificação das actividades, tanto a Escola em geral como os docentes em particular devem promover a aprendizagem dos alunos tendo em conta as metas nacionais e assegurar a articulação curricular, de acordo com a matriz curricular para cada Ciclo definida no Projecto Curricular de Agrupamento.

As Áreas Curriculares Não Disciplinares (ACND) têm como objectivo promover a integração dos alunos, melhorar as suas aprendizagens e promover a Educação para a Cidadania. A Educação Cívica deve ser utilizada para, através da participação dos alunos, regular os problemas de aprendizagem e os problemas do domínio socio afectiva da turma, bem como para desenvolver Projectos no âmbito da Cidadania e participação Cívica.

No 5.º Ano, deverá ser trabalhado o módulo de Cidadania e Segurança em cinco blocos de 90 min, de acordo com uma sequência e um calendário a definir pela Escola e tendo em conta as orientações da Direcção-Geral da Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

A Educação para a Saúde e a Sexualidade é abordada segundo o definido na Lei n.º 60/2009 de 6 de Agosto e Portaria 196-A/2010 de 9 de Abril. No 9.º Ano de Escolaridade são desenvolvidas, ainda, actividades de orientação vocacional, em Educação Cívica.

Em caso de ausência imprevista de um docente a uma aula, a turma, dentro da disponibilidade da Escola, terá actividade de acompanhamento educativo, assegurada por outro docente, e que se revestirá de uma das seguintes modalidades:

O Expansionismo Europeu: Os Descobrimentos e a Nova Visão do Mundo nos Séculos XV e XVI.
Uma experiência de Ensino

- Realização de Fichas de Trabalho constantes no *dossiê* constituído para esse efeito e disponível na sala de professores;
- Leitura da obra adoptada pela turma no âmbito do Plano Nacional de Leitura.

Em caso de ausência prevista:

- O professor propõe a troca de aula com outro professor da mesma turma. A troca tem de ser combinada com a antecedência mínima de 48 horas e comunicada, em impresso próprio assinado pelos dois professores, à Direcção Executiva, aos alunos da turma e ao funcionário do Pavilhão onde vai decorrer a aula;
- O professor deixa o Plano de Aula da turma a que irá faltar e providência para que a aula seja leccionada por outro professor da mesma disciplina.

Os Departamentos Curriculares são estruturas de coordenação e supervisão pedagógica que desempenham funções específicas de articulação e gestão curricular. De cada Departamento Curricular fazem parte todos os docentes dos grupos de recrutamento que o integram. Os Departamentos Curriculares do 2.º e 3.º Ciclos organizam-se por Conselhos de Grupos Disciplinares, no que se refere ao tratamento de assuntos específicos de cada grupo.

O Departamento de Ciências Sociais e Humanas visa a interdisciplinaridade, a articulação e diversificação curricular, a articulação de propostas do Plano de Actividades, a definição de critérios de informação e de orientação escolar e profissional, o acompanhamento e a inovação pedagógica e a simplificação da comunicação com o Conselho Pedagógico e restantes órgãos de gestão.

A este Departamento fazem parte o Grupo 200 correspondente às Disciplinas de Língua Portuguesa e de História e Geografia de Portugal, constituído por oito professores; o Grupo 290 correspondente à Disciplina de Educação Moral e Religiosa, constituída por dois professores; o Grupo 400, correspondente à Disciplina de História, constituído por seis professores; o Grupo 420, correspondente à Disciplina de Geografia, constituído por 4 professores e por fim o Grupo de Teatro constituído por um professor.

A Escola Básica 2,3 El-Rei D. Manuel I possibilita aos seus alunos Cursos de Educação e Formação para Jovens de tipo 2 com a equivalência ao 9.º ano de escolaridade e a obtenção de uma Certificado Profissional de Nível 2. Estes cursos estão relacionados com a Hotelaria e a Restauração. Os alunos que têm a escolaridade ou frequentaram com ou sem aproveitamento, o 7.º ano escolaridade, ou ainda aqueles que frequentaram sem aproveitamento o 8.º ano de escolaridade têm uma oportunidade de voltar a estudar.

O Expansionismo Europeu: Os Descobrimentos e a Nova Visão do Mundo nos Séculos XV e XVI.

Uma experiência de Ensino

Existem também Cursos de Educação e Formação de Adultos; Formações de Inglês e de Informática; Cursos Extra-curriculares; de Alfabetização e de Português para estrangeiros. Estes cursos destinam-se a pessoas com idade igual ou superior a 18 anos à data do início da formação, sem a qualificação adequada para efeitos de inserção ou progressão no mercado de trabalho e, prioritariamente, sem a conclusão do Ensino Básico ou do Ensino Secundário.

Os Percursos Curriculares Alternativos (PCA) mantêm as cargas lectivas das Áreas Curriculares Disciplinares de Língua Portuguesa e de Matemática. As restantes áreas do currículo são traçadas de acordo com as características do grupo/turma.

A Escola pauta-se pelos valores de uma *Escola inclusiva*, constando do seu Projecto Educativo diretrizes no sentido de se valorizar a Cidadania, apostando-se na formação de cidadãos conscientes, tolerantes e responsáveis, pretendendo-se que cada um interiorize e viva de acordo com o espírito de “*CRESCER, (INTER)AGINDO*”. A promoção de valores do respeito mútuo, solidariedade, cooperação, responsabilidade, partindo do desenvolvimento da autoestima individual, detectam-se, de forma generalizada, nos Projetos Curriculares de Turma, viabilizando o Plano Anual de Actividades da Escola e os princípios descritos no Projecto Educativo da Escola, os quais atribuem ênfase à *Educação para a Cidadania*.

O meio socio-cultural em que a Escola se insere, as condições físicas da Escola (espaços degradados e sobrelotados) e as dificuldades de aprendizagem de uma parte da população escolar são factores potenciadores de problemas disciplinares que deterioram a relação pedagógica e dificultam o regular desenvolvimento do processo de Ensino/aprendizagem. Para lutar contra esta realidade, foi criado há alguns anos o serviço de Apoio à Gestão da Indisciplina e Reintegração (AGIR). Este serviço inclui na sua equipa um conjunto de alunos (monitores) promotores da Disciplina no espaço/recreio da Escola. Em parceria com a actuação directa do Conselho Executivo junto dos alunos, contribui para que as situações de indisciplina e violência na Escola não assumam proporções maiores, adoptando-se estratégias de integração num espírito de tolerância e responsabilização. Contudo, apesar das melhorias registadas, os problemas disciplinares continuam a ser um obstáculo à qualidade do Ensino e um factor de desgaste dos recursos humanos do Agrupamento. O AGIR tem uma actividade constante e é feita uma análise da sua actividade todos os períodos.

Outro meio instituído neste estabelecimento de ensino, com vista à salvaguarda da segurança dos alunos, é o Sistema de Carregamentos de Cartões Escolares (cartão SIGE), com o qual se regula as entradas e saídas da Escola e que facilita o acesso dos alunos aos bens de consumo, evitando-se a utilização de dinheiro. Existem também, na Escola, guardas/vigilantes do gabinete de segurança do Ministério da Educação, um para o período

diurno e outro para o noturno, os quais colaboram, na medida do possível, na manutenção de um ambiente pacífico e de convivência sadia entre a comunidade discente.

De referir que o indicador da “indisciplina” reúne um conjunto de situações variadas que compreendem, para além da indisciplina em sala de aula, todas as situações de desobediência a indicações dadas pelas auxiliares de acção educativa ou por qualquer docente fora da sala de aula e ainda o incumprimento de regras gerais como a permanência em espaços delimitados, o desrespeito pela higiene da Escola ou a desobediência à permanência no recinto escolar, nomeadamente as situações de alunos que invadem o espaço escolar.

As situações integradas no indicador “agressão física” abordam apenas casos em que existe envolvimento físico directo entre os alunos, enquanto as ocorrências indicadas sob a designação “conflitos entre alunos” correspondem a discussões verbais ou brincadeiras que ocasionam ressentimentos emocionais e zangas, sendo sempre situações onde não ocorre envolvimento físico.

Este processo de motivação inicia-se aquando da organização de visita guiada à Escola, para os alunos do quarto ano de escolaridade, promovendo-se não só o conhecimento dos espaços e dos serviços existentes, bem como actividades práticas, geralmente de carácter lúdico, relacionadas com as suas futuras disciplinas curriculares e momentos de algum convívio com a comunidade estudantil actual.

No início de cada ano lectivo, dá-se particular atenção à recepção aos alunos do quinto ano de escolaridade, normalmente acompanhados pelo seu Encarregado de Educação. As sessões de acolhimento aos alunos iniciam-se com uma sessão formal promovida pelo Conselho Executivo da Escola, fazendo-se posteriormente um prolongamento das actividades descritas anteriormente, na companhia do Director de Turma. A admissão aos alunos, no início de cada ano lectivo, estende-se a todos os níveis/anos de escolaridade, numa perspectiva de “boas-vindas” e incentivando a um “bom ano de trabalho”, sempre com a presença do seu Director de Turma, o qual transmite as informações necessárias do momento. Faz-se igualmente a recepção aos novos professores e a abertura do ano lectivo, numa sessão formal com a presença dos presidentes de todos os órgãos da Escola, onde se faz a apresentação do Agrupamento Vertical de Escolas de Alcochete. Divulga-se o Projecto Educativo de Escola, o Regulamento Interno da Escola e outros projectos dinamizadores da Comunidade Educativa, como o Gabinete de Apoio à Gestão da Indisciplina e Reintegração. Apresentam-se os Coordenadores dos Departamentos Curriculares, os quais, posteriormente, rececionam os seus pares de trabalho em reunião específica. O Conselho Executivo da Escola brinda todos os professores com um momento de convívio entre todos, num pequeno bufete, para o qual todos são convidados. Estes momentos de convívio repetem-se noutras festividades, tais como S. Martinho, Natal, Dia de Reis e no encerramento do ano lectivo.

Ao longo de todo o ano de actividade, o Gabinete do Órgão de Gestão da Escola está aberto para todos, alunos, encarregados de educação, professores e demais comunidade, promovendo o diálogo e a integração de todos no processo educativo.

Num esforço de se conseguir um envolvimento mais activo dos encarregados de educação na vida escolar dos seus educandos, calendarizam-se as reuniões de final de período lectivo, preferencialmente aos sábados, na tentativa de corresponder à disponibilidade dos mesmos.

Existem vários Clubes e Projectos que os alunos podem frequentar ao longo do ano lectivo. Estas actividades de complemento curricular devem ser aprovadas e acompanhadas pelo Conselho Pedagógico, tendo em conta as metas do Projecto Educativo do Agrupamento. Cada Clube ou Projecto terá um Coordenador responsável pela planificação, realização e avaliação das actividades.

Os vários Projectos Educativos existentes na Escola Básica 2,3 El-Rei D. Manuel I são: Teatro; Música; Activo e Saudável; Protecção Civil; Sabor e Mundo; Oficina do Livro; Desporto Escolar (Natação, Voleibol, Futsal, Andebol, Badminton); Tecnologia e Oficina de Banda Desenhada.

4. Caracterização da turma atribuída

É de extrema importância um professor conhecer bem os alunos que tem à sua frente, saber os seus medos, interesses, preferências, dificuldades, etc. No entanto, não será num estágio de nove aulas que nós vamos conseguir descobrir tais informações, mas uma coisa temos que saber bem, o nome de todos os alunos(as). A Caracterização da Turma tem um papel extremamente importante uma vez que nos permite um melhor conhecimento (familiar/escolar/desportivo/clínicos) de cada aluno da turma. Através destes dados podemos escolher os meios mais adequados, de modo a facilitar o processo de Ensino-aprendizagem.

Esta análise é uma “ferramenta” muito importante para o professor, pois permite-nos fazer uma reflexão para uma intervenção pedagógica mais correcta e mais aproximada da realidade.

O Expansionismo Europeu: Os Descobrimentos e a Nova Visão do Mundo nos Séculos XV e XVI.
Uma experiência de Ensino

Composição da Turma ¹³⁹ do 8.º E – 2012/2013							
1	Ana Carolina	8	Bruno Silva	15	João	22	-----
2	Ana Filipa	9	Daniel	16	Liliana	23	Ricardo
3	Ana Rita	10	Henrique	17	Luís	24	Rita
4	André	11	Inês Serrão	18	Mariana	25	-----
5	Beatriz	12	Inês Castelhana	19	Miguel	26	Yasmim
6	Bruno Costa	13	Isabel	20	Neuza	27	Fabiana
7	Bruno Carrilho	14	Joana	21	Nuno		

A turma E do 8.º ano de escolaridade do 3.º Ciclo Básico, da Escola Básica 2,3 El-Rei D. Manuel I, em Alcochete respeitante ao actual ano lectivo, 2012/2013, sobre a qual incide o nosso Relatório da Prática de Ensino Supervisionada, do Mestrado em Ensino de História e de Geografia no 3.º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário, é constituída por 25 alunos, com idades entre os 13 e os 16, com uma média de idades de 14,4 anos, dos quais 14 são do género feminino e 11 do género masculino. É considerada uma turma relativamente heterogénea na distribuição do número de raparigas e rapazes. São todos de nacionalidade portuguesa. De entre o número de alunos referido, foram registados 2 casos de reprovação no 8.º ano de escolaridade (existem dois repetentes), sendo que um também tinha reprovado no 7.º de escolaridade. Não foram registados Planos de Diferenciação entre os alunos, o que facilita a escolha das estratégias no processo de Ensino-aprendizagem.

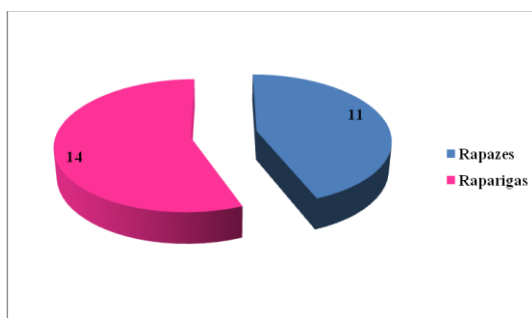


Gráfico 1¹⁴⁰ – Género da turma.

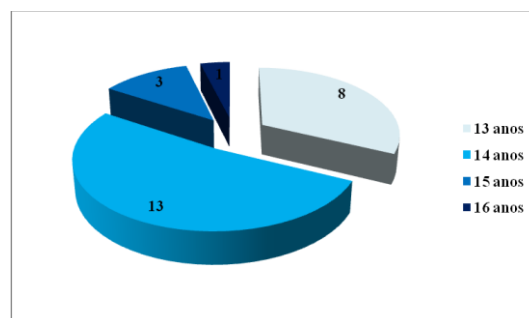


Gráfico 2¹⁴¹ – Idades dos alunos da turma.

É de realçar que nesta turma, existem seis alunos que frequentam a Academia do Sporting Clube de Portugal. Estes alunos são provenientes de Barcelos e de Espinho.

¹³⁹ Esta foi a única lista que nos forneceram com a composição da turma do 8.º E.

¹⁴⁰ Vide Anexo 2 – para uma melhor visualização do gráfico, consultar o CD-Rom no final do Relatório.

¹⁴¹ Vide Anexo 3 – para uma melhor visualização do gráfico, consultar o CD-Rom no final do Relatório.

De uma forma geral, os alunos desta turma são provenientes de um estrato social médio, sendo que as habilitações académicas dos seus Encarregados de Educação, na sua grande maioria, se encontra ao nível do 9.º, 12.º anos de escolaridade e de Licenciatura.

Do tempo que contactámos com eles nas aulas de diagnose inicial, tivemos oportunidade de observar que são alunos muito simpáticos, mas pouco empenhados e interessados, não nutrindo muito gosto pela disciplina de História, no entanto, têm um comportamento agradável dentro da sala de aula.

De seguida, apresentamos alguns dados, constantes do *dossier* do Director de Turma que nos foram gentilmente cedidos pelo Professor Cooperante Eurico Sequeira.

Estes elementos seriam susceptíveis de uma análise mais aprofundada seguidos de uma intensa reflexão sociológica, contudo, esta não é a nossa área de estudo nem este é o objectivo do Relatório em questão. Todos os dados que para nós foram considerados os mais relevantes serão aqui apresentados graficamente. Começamos pelo gráfico que designamos de quadro familiar.

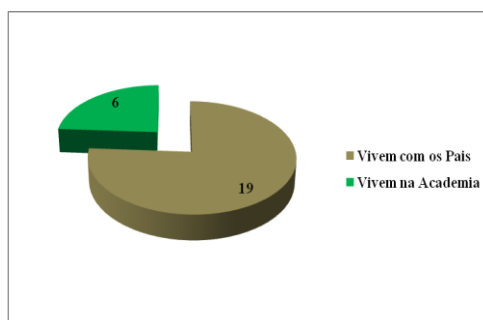


Gráfico 3¹⁴² – Quadro Familiar.

Segundo o gráfico 3 podemos muito rapidamente concluir que não existem grandes desvios do chamado padrão habitual de família composto por pai e mãe, tirando os seis alunos que não vivem com os pais, por motivos “profissionais”, são jogadores de futebol e vivem na Academia do Sporting Clube de Portugal.

¹⁴² Vide Anexo 4 – para uma melhor visualização do gráfico, consultar o CD-Rom no final do Relatório.

O Expansionismo Europeu: Os Descobrimentos e a Nova Visão do Mundo nos Séculos XV e XVI.

Uma experiência de Ensino

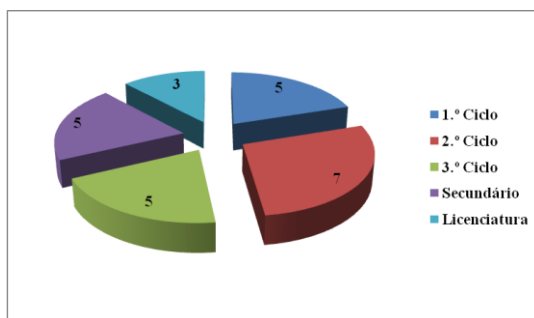


Gráfico 4¹⁴³ – Habilitações académicas dos pais.

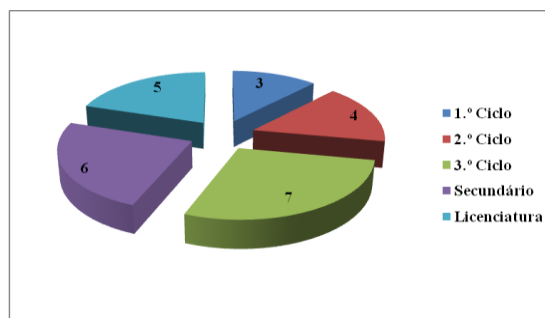


Gráfico 5¹⁴⁴ – Habilitações académicas das mães.

A grande maioria dos pais dos alunos que constituem a turma, academicamente possuem estudos até ao 6.º ano de Escolaridade – cinco possuem o 1.º Ciclo do Ensino Básico; cinco possuem o 3.º Ciclo do Ensino Básico, cinco possuem o Secundário e três pais adquiriram uma formação académica superior.

A grande maioria das mães dos alunos que constituem a turma, academicamente, possuem estudos até ao 9.º ano – três possuem o 1.º Ciclo do Ensino Básico; quatro possuem o 2.º Ciclo do Ensino Básico; seis possuem o Secundário e cinco mães apresentam-se com grau de formação superior.

No que respeita às habilitações literárias dos pais observamos a não existência de analfabetismo. Quanto a uma possível relação entre as habilitações dos pais e o rendimento escolar, parece-nos que ela existe na maior parte dos casos, os alunos cujos pais têm cursos superiores, são os que teoricamente apresentam melhores resultados escolares, e os alunos cujos pais têm habilitações médias, apresentam na maior parte dos casos aproveitamento suficiente.

A caracterização que aqui apresentamos é generalista, pois não possuímos todos os elementos necessários para a realização de uma caracterização mais aprofundada e rigorosa.

A turma do 8.º E foi escolhida não pelas suas características individuais ou coletivas mas meramente por questões organizacionais, ou seja, era a única turma que tinha as características necessárias em termos de horário para conseguir “encaixar” no nosso horário escolar no estabelecimento de ensino onde leccionamos.

¹⁴³ Vide Anexo 5 – para uma melhor visualização do gráfico, consultar o CD-Rom no final do Relatório.

¹⁴⁴ Vide Anexo 6 – para uma melhor visualização do gráfico, consultar o CD-Rom no final do Relatório.

5. A escolha da Unidade Didáctica – “O expansionismo europeu” no currículo da disciplina do 8.º ano

5.1. Orientações do Programa

“Um currículo é um plano de acção pedagógica muito mais largo que um programa de ensino (...) que compreende, em geral, não somente programas, para as diferentes matérias, mas também uma definição das finalidades da educação pretendida”¹⁴⁵.

“A presença da História no currículo do ensino básico encontra a sua justificação maior no sentido de que é através dela que o aluno constrói uma visão global e organizada de uma sociedade complexa, plural e em permanente mudança”¹⁴⁶.

O Programa de História para o 3.º Ciclo do Ensino Básico encontra-se organizado em três partes fundamentais: as Finalidades; os Objectivos Gerais e a Selecção e Organização dos Conteúdos.

No que diz respeito às Finalidades do Programa de História para o 3.º Ciclo do Ensino Básico, estas reflectem sobre a compreensão da realidade portuguesa e do mundo contemporâneo; a aceitação da pluralidade de modos de vida, sensibilidades e valores em diferentes tempos e espaços; o conhecimento e utilização de processos de recolha e tratamento da informação numa perspectiva crítica e por fim na promoção da autonomia pessoal e da consciência crítica.

De seguida temos os Objectivos Gerais do Programa, dos quais podemos destacar: o *domínio dos conhecimentos*, o *domínio das aptidões/capacidades* e o *domínio de atitudes/valores*. No *domínio dos conhecimentos* procuramos desenvolver as noções de evolução, condicionalismo e causalidade, multiplicidade temporal e relativismo cultural; no *domínio das aptidões/capacidades* o aluno deverá iniciar-se na metodologia específica da História e desenvolver capacidades de comunicação, por fim, no *domínio de atitudes/valores* desenvolveremos valores pessoais e atitudes de autonomia, de sociabilidade e de solidariedade.

Por fim surge-nos a Selecção e Organização dos Conteúdos, onde temos um estudo da História Geral, com destaque para a História Europeia e tratamento privilegiado da História de Portugal.

No seguimento destes objectivos, que se encontram expressos no documento de 1991, o documento *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais* da

¹⁴⁵ José Augusto Pacheco, *Organização Curricular Portuguesa*, Porto, Porto Editora, 2008, p. 31.

¹⁴⁶ Ministério da Educação, *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*, op. cit., p. 87.

O Expansionismo Europeu: Os Descobrimentos e a Nova Visão do Mundo nos Séculos XV e XVI.
Uma experiência de Ensino

Direcção de Ensino Básico do Ministério da Educação de 2001, vem precisamente determinar um conjunto de *competências específicas* da Disciplina, onde se pretende que os alunos atinjam e desenvolvam até ao final do 3.º Ciclo. O referido documento, considera que o docente de História deve proporcionar aos seus alunos experiências de/e aprendizagens que, simultaneamente à assimilação dos conteúdos programáticos previstos para a disciplina, os torne habilitados nos domínios do *Tratamento de informação/Utilização de fontes*; da *Compreensão histórica*, desdobrada em *Temporalidade*, *Espacialidade* e *Contextualização*; e da *Comunicação em História*. Caso estas *competências específicas* sejam apropriadas pelos alunos com sucesso reconhece-se, naturalmente, o cumprimento dos objectivos gerais preconizados e ambicionados pelo documento de 1991, *Organização Curricular e Programas – Ensino Básico, 3.º Ciclo*. Desta forma, cumprem-se, igualmente, as expectativas que se encontram expressas no quadro genérico da competência histórica relativamente ao perfil do aluno competente em História do 3.º Ciclo do Ensino Básico¹⁴⁷, verificando-se que este:

- Utiliza as noções de evolução, de multicausalidade, de multiplicidade temporal e de relatividade cultural no relacionamento da História de Portugal com a História Europeia e Universal;
- Aplica procedimentos básicos da metodologia específica da História, nomeadamente a pesquisa e interpretação de fontes diversificadas, utilizando técnicas diversas de comunicação;
- Integra e valoriza elementos do património histórico português no quadro do património histórico mundial;
- Manifesta respeito por outros povos e culturas.

Para tal, é já sugerido pelo Programa da Disciplina¹⁴⁸, a aplicação de algumas estratégias, técnicas e recursos, tendo em conta a natureza dos conteúdos, a criatividade do professor e as condições em que ocorre o processo de Ensino-aprendizagem, que deverão ser verdadeiramente considerados enquanto transmissoras do *saber* (conteúdos da Disciplina) e das *competências* (específicas da disciplina). Refira-se:

¹⁴⁷ Idem, *ibidem*, p. 90.

¹⁴⁸ Ministério da Educação – Departamento da Educação Básica, *Programa de História. Plano de Organização do Ensino-Aprendizagem. Ensino Básico 3.º ciclo* (4.ª ed), Lisboa, Ministério da Educação, 1994, pp. 142-143.

O Expansionismo Europeu: Os Descobrimientos e a Nova Visão do Mundo nos Séculos XV e XVI.
Uma experiência de Ensino

- *A análise de documentação escrita e iconográfica*, através da qual se promove o espírito de pesquisa e se exerce o sentido crítico, ao mesmo tempo que se constrói o conhecimento;
- *A elaboração e análise de mapas*, uma vez que se constitui como um contributo fundamental para a construção de referentes espaciais;
- *A elaboração e análise de tabelas cronológica*, que forneçam marcos temporais relevantes e que digam respeito a aspectos fundamentais;
- *A elaboração e análise de gráficos e quadros*, no intuito de se desenvolver o raciocínio lógico do aluno;
- *A realização de trabalhos em equipa*, que promovem a socialização, a definição de tarefas, a determinação de metas a atingir e a elaboração de mecanismos de avaliação do trabalho efectuados;
- *As visitas de estudo*, que permitem, de forma lúdica, efectuar a articulação entre o passado e o presente e o contacto directo dos alunos com as fontes históricas;
- *A utilização das novas tecnologias de informação*, que funcionam como elemento motivador dos alunos, ao mesmo tempo que promovem a construção, processamento e tratamento gráfico de informação e utilização de bases de dados.

Através do emprego destas estratégias de Ensino-aprendizagem, e focando-nos no que ficou acima descrito no que diz respeito aos objectivos a atingir pela Disciplina de História, sobretudo no **Tema E – Expansão e mudança nos séculos XV e XVI**, o qual se pretende trabalhar na aplicação concreta da experiência educativa que aqui, posteriormente, se descreve, o *Plano de Organização de Ensino-Aprendizagem*¹⁴⁹ considera como objectivos gerais particularmente relevantes a atingir no sub-tema em estudo, **E1 – O expansionismo europeu**, os seguintes:

- **No domínio das Atitudes/Valores (I):**
 - a) Desenvolver o raciocínio moral a partir da análise das acções dos agentes históricos (1.2);
 - b) Empenhar-se na defesa dos Direitos Humanos, manifestando atitudes de solidariedade em relação a outros indivíduos, povos e culturas (2.3);
 - c) Interessar-se pela construção da consciência europeia, valorizando a identidade cultural da sua região e do seu país (2.4).

¹⁴⁹ Idem, *ibidem*, p. 41.

- **No domínio das Aptidões/Capacidades (II):**
 - a) Formular hipóteses de interpretação de factos históricos (1.4).

- **No domínio dos Conhecimentos (III):**
 - a) Caracterizar as principais fases da evolução histórica (1.1);
 - b) Identificar os grandes momentos de ruptura no processo evolutivo (1.2);
 - c) Compreender condições e motivações dos factos históricos (2.1);
 - d) Compreender o papel dos indivíduos e dos grupos na dinâmica social (2.3);
 - e) Compreender a importância do desenvolvimento científico e tecnológico e dos movimentos culturais para a evolução da humanidade (2.4);
 - f) Relacionar a História Nacional com a História Europeia e Universal, destacando a especificidade do caso português (3.3);
 - g) Reconhecer a simultaneidade de diferentes valores e culturas (4.1);
 - h) Compreender o carácter relativo dos valores culturais em diferentes tempos e espaços históricos (4.2).

Relativamente à promoção da **Cidadania** no Currículo Nacional do Ensino Básico e aos contributos da aprendizagem da História para a formação da Cidadania, podemos observar que os objectivos preconizados pelo *Plano de Organização de Ensino-Aprendizagem* de 1994, a atingir aquando da leccionação do **Tema E – Expansão e mudança nos séculos XV e XVI**, detêm uma fortíssima componente cívica de requisitos e de domínio de capacidades, conhecimentos e valores específicos que se pretende que os alunos alcancem. Essas capacidades, conhecimentos vão-se mostrar indispensáveis e indissociáveis, ao longo da vida futura de cada aluno, através de um correcto e eficaz exercício da Cidadania.

A lei de Bases do Sistema Educativo¹⁵⁰, no ponto 1 do seu artigo 2.º, afirma: “Todos os portugueses têm o direito à educação e à cultura, nos termos da Constituição da República”, e no ponto 5 do mesmo artigo, salienta que:

“a Educação promove o desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, respeitados dos outros e das suas ideias, aberta ao diálogo e à livre troca de opiniões, formando cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva”.

Uma educação para a cidadania constitui uma garantia da democracia, logo só pode ser realizada num contexto democrático. Cabe aos sistemas educativos desenvolver nos

¹⁵⁰ Vide Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro.

alunos os saberes e as práticas de uma cidadania activa¹⁵¹. Segundo Rosa Afonso “a formação para a Cidadania vive-se, experimenta-se em cada instante da vida escolar, sendo a educação cívica um dos eixos que dá sentido à integração e à utilização social dos saberes e do conhecimento”¹⁵².

Segundo o *Plano de Organização do Ensino-Aprendizagem* patente no Programa de História para o 3.º Ciclo do Ensino Básico¹⁵³, pretende-se, com este Tema, proporcionar a compreensão das grandes mudanças que ocorrem na Europa e no Mundo ao longo dos séculos XV e XVI. Tais mudanças tiveram como principais consequências a abertura de novos espaços, esta abertura de novos espaços ficou marcado pelos alvares da expansão ibérica e a introdução de novos valores e atitudes, tanto na sociedade como na mentalidade europeia.

Segundo Miguel Monteiro, o Ensino da História é importante:

“não somente pela natureza dos conteúdos que aborda mas porque fomenta uma atitude crítica que é fundamental para a formação dos alunos. A História contribui deste modo para:

- o indivíduo tomar consciência da realidade passada;
- que os problemas do mundo actual sejam entendidos em termos locais e globais;
- formar cidadãos com consciência democrática e solidária para com os problemas sociais;
- o aprofundamento cultural em termos científicos e estéticos”¹⁵⁴.

A História mantém um papel extremamente importante no âmbito da Educação para a Cidadania, por isso mesmo, cabe a nós, professores, a responsabilidade para que esse objectivo seja cumprido de forma que os nossos alunos se tornem em melhores cidadãos. O Ensino da História propõe-se a desenvolver nos alunos um espírito crítico relativo aos problemas sócio-económicos nacionais e mundiais.

O Programa de História propõe uma abordagem à Unidade Didáctica reservada à temática do *Expansionismo Europeu*, o aluno mergulhe no estudo da formação dos impérios ibéricos formados ao longo do século XV e XVI, destacando-se, sobretudo as questões relacionadas com as condições favoráveis à prioridade portuguesa da expansão e ao impacto que esta surtiu nas populações da Europa e dos territórios ocupados.

¹⁵¹ Carla Figueiredo, “Horizontes da Educação para a Cidadania na Educação Básica”, in *Reorganização Curricular do Ensino Básico – Novas Áreas Curriculares*, Lisboa, Ministério da Educação – Departamento da educação Básica, 2002, p. 1.

¹⁵² Maria Rosa Afonso, *Educação para a Cidadania – Guião de Educação para a Cidadania em contexto escolar... Boas Práticas*, Lisboa, Ministério da Educação – Departamento de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, 2007, p. 3.

¹⁵³ Ministério da Educação – *Programa de História. Plano de Organização do Ensino-Aprendizagem. Ensino Básico 3.º ciclo, op. cit.*, pp. 142-143.

¹⁵⁴ Miguel Corrêa Monteiro, *O Ensino da História numa Escola em Transformação*, Lisboa, Plátano Edições, 2003, p. 17.

O Expansionismo Europeu: Os Descobrimentos e a Nova Visão do Mundo nos Séculos XV e XVI.
Uma experiência de Ensino

As aprendizagens mais relevantes para o estudo desta Unidade Didáctica, o Programa de História considera que os alunos deverão:

1. Reconhecer a diversidade das motivações da expansão europeia, destacando-se, sobretudo, as condições que explicam a prioridade portuguesa;
2. Identificar as principais etapas e rumos da expansão portuguesa ao longo do período henriquino;
3. Compreender a dinâmica de políticas ocorrida durante o reinado de D. João II, relativamente aos objectivos da expansão e à partilha ibérica do espaço mundial;
4. Identificar e caracterizar, ainda que de forma elementar, os principais traços das civilizações dos continentes africano, asiático e americano, no século XV, bem como as consequências que sobre elas terão sido exercidas com o expansionismo europeu, nomeadamente ao nível demográfico, cultural e religioso;
5. Distinguir as diferentes formas de ocupação portuguesa e implementação nos territórios africanos, asiáticos e no Brasil, relacionando-se com as especialidades dessas regiões;
6. Identificar as características fundamentais da conquista e da ocupação espanholas na América Central e do Sul;
7. Integrar as, então recentes, rotas de comércio internacional no contexto do comércio europeu, destacando a relevância dos principais centros distribuidores dos produtos ultramarinos, nomeadamente, Lisboa, Sevilha, Antuérpia e cidades italianas;
8. Reconhecer a participação de Portugal para o alargamento do conhecimento da Terra;
9. Desenvolver, com base nos conteúdos aqui referidos, atitudes de tolerância e de respeito relativamente a outros povos e culturas.

A preparação e leccionação de sequência de nove aulas que aqui se apresenta teve como pano de fundo estas indicações preconizadas no Programa de História, ao mesmo tempo que, sempre que se considerou possível, se aprofundava mais ou um outro dos aspectos supra mencionados, e se ia de encontro às curiosidades manifestadas pelos alunos.

Ao longo do 3.º Ciclo do Ensino Básico, o Programa da Disciplina de História prevê uma aprendizagem e um domínio de uma grande variedade de conceitos que, *a posteriori*, irão resultar na sua aplicação e utilização por parte dos alunos em sala de aula. Segundo Cândida Proença¹⁵⁵, o sucesso dessa aprendizagem está sempre dependente de vários

¹⁵⁵ Maria Cândida Proença, *Didáctica da História*, Lisboa, Universidade Aberta, 1989, p. 99.

factores, tais como a idade, o sexo, o nível de desenvolvimento e o meio social e cultural de origem. Apesar de os alunos demonstrarem, muitas das vezes, algumas dificuldades em dominá-los, a verdade é que os conceitos se revestem de uma grande importância não só no que diz respeito na aprendizagem do conhecimento histórico, como também para uma compreensão da própria realidade em que nos encontramos.

Segundo Cornu e Verginoux¹⁵⁶, a assimilação de conceitos numa Unidade Didáctica resulta em dois proveitos maiores para o aluno. Por um lado, são os conceitos que tornam possível ao aluno, estabelecer uma ligação entre os conhecimentos são adquiridos, o que faz com que as concepções dos alunos fiquem mais lógicas, permitindo assim sua evolução. Por outro lado, os conceitos possibilitam a relação de fenómenos e, quando são utilizados como instrumentos de investigação, podem tornar-se como pontos de partida para novas pesquisas.

No caso do 8.º ano, e em particular para o **Tema E – *Expansão e mudança nos séculos XV e XVI***, **Unidade E1**, dedicada ao ***Expansionismo europeu***, os Programas da disciplina de História¹⁵⁷ recomendam a abordagem e assimilação dos seguintes conceitos: Navegação astronómica; Capitão-donatário; Colonização; Feitoria; *Mare clausum*; Império colonial; Monopólio comercial; Tráfico de escravos; Aculturação e Missionação.

Tendo em conta os objectivos da experiência educativa que adiante iremos comentar, pretendeu-se considerar, da lista de conceitos que acima estão referidos, aqueles cuja compreensão, exploração e mobilização possibilitassem, à luz das necessidades e características da sociedade actual e promovendo a Educação para a Cidadania através da aprendizagem da História:

- a) Estabelecer de forma mais clara e evidente a ponte existente entre o passado, enquanto *causa*, e o presente, enquanto *consequência*, das acções humanas, através do estudo de acontecimentos específicos decorrentes do encontro de culturas ao longo do século XV e XVI e suas repercussões e impacto nas sociedades actuais;
- b) Proporcionar aos alunos a observação de fenómenos que se repetem e que, sendo *transversais* ao tempo, podem ser detectados, sob diferentes formas, tanto no passado como na actualidade como, por exemplo, a escravatura ou o domínio que alguns povos exercem sobre outros;

¹⁵⁶ Bernadette Mérenne-Schoumaker, *Didáctica da Geografia*, Coleção Horizontes da Didáctica, Edições ASA, Porto, 1999, p. 44.

¹⁵⁷ Vide Ministério da Educação – Direcção Geral dos Ensinos Básico e Secundário, *Organização Curricular e Programas – Ensino Básico, 3.º ciclo*. vol. I, Lisboa, Ministério da Educação, 1991. Ministério da Educação – Departamento da Educação Básica, *Programa de História. Plano de Organização do Ensino-Aprendizagem. Ensino Básico 3.º ciclo* (4.ª ed), Lisboa, Ministério da Educação, 1994.

- c) Sensibilizar os alunos para as *atitudes de tolerância e de respeito* que deverão desenvolver face à diferença, tanto de culturas como para com o outro;
- d) Estabelecer, da forma mais adequada, a *relação entre os conteúdos a adquirir* nesta unidade temática e entre esta e as unidades subsequentes.

"Não é tanto que queiramos reformar o aluno. O que a sociedade portuguesa pressente desde há muito, aquilo que de todos os lados se sugere, quando não se exige, é a reforma do sistema, para que um novo tipo de português possa emergir. O sistema educativo necessita de se reformar para poder facilitar a emergência de jovens desenvolvidos, pessoal e socialmente. Com efeito, suspeitamos, desde há muito, que os jovens portugueses que estão a sair do sistema educativo, aqueles que nos enchem de esperança são mais os sobreviventes do que os produtos do sistema; desenvolveram-se apesar do sistema. [...] O novo jovem português [...] é um jovem autónomo cognitivamente e afectivamente [...]; é um jovem respeitador da autonomia do outro; e, portanto, preparado para o amor, o diálogo e a cooperação"¹⁵⁸.

Segundo as indicações que se encontram no Currículo Nacional, a Educação para a Cidadania deverá ser realizada em todas as disciplinas e em todos os níveis de educação adquirindo, desta forma, um carácter transversal:

“as competências transversais na área da Educação para a Cidadania representam o trabalho formativo dos Educadores em torno da *construção da identidade* (valorizar a(s) cultura(s) e compreender as outras...), *do desenvolvimento de relações interpessoais* (escutar os outros; estabelecer relações de empatia, tolerância e solidariedade...), *do estabelecimento de regras para a vida numa sociedade democrática* (criar e cumprir regras, conhecer e apreciar os valores fundadores da sociedade democrática...), *da comunicação e da expressão* (expressar a sua identidade pessoal, comunicar ideias e sentimentos...), *da tomada de decisões* (propor alternativas quando não se está de acordo, arbitrar e resolver conflitos de forma democrática...), *da formação de um pensamento crítico e reflexivo* (intervir de forma coerente e informada no debate público, reflectir sobre a sua experiência/acção e as dos outros...), *da resolução de problemas* (identificar problemas e resolvê-los ou contribuir para a sua resolução...), *da consecução de projectos* (construir projectos e contribuir para eles...)”¹⁵⁹.

No que diz respeito à gestão escolar, não só por parte dos docentes e pessoal não docente, mas também dos pais, da própria comunidade local e, em algumas escolas, alguns alunos, devem participar, segundo o Currículo Nacional, nos órgãos de gestão dos

¹⁵⁸ Pedro D'Orey Cunha, *Ética e Educação*, Lisboa, Universidade Católica Editora, 1996, p. 54.

¹⁵⁹ Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica, *Reorganização Curricular do Ensino Básico. Novas Áreas Curriculares*. Lisboa: Ministério da Educação, 2002, pp. 56-57.

estabelecimentos de Ensino determinando o seu Projecto Educativo de Escola e o respectivo Regulamento Interno.

Com a reestruturação Curricular que se realizou em 2001¹⁶⁰, iniciou-se um processo que visou o acréscimo da importância da Educação para a Cidadania como área transversal, passando o Currículo a incluir três áreas curriculares não disciplinares que, fruto da sua natureza integradora são especialmente adequadas ao desenvolvimento da Educação para a Cidadania. São elas o Estudo Acompanhado, a Área de Projecto e a Formação Cívica. As chamadas políticas educativas portuguesas têm vindo a salientar a importância da Educação para a Cidadania. Num Decreto-Lei de 2001, encontramos a seguinte preocupação:

“o diploma consagra a educação para a cidadania, o domínio da língua portuguesa e a valorização da dimensão humana do trabalho, bem como a utilização das tecnologias de informação e comunicação como formações transdisciplinares, no âmbito do ensino básico, abordando de forma integrada a diversificação das ofertas educativas, tomando em consideração as necessidades dos alunos, definindo um quadro flexível para o desenvolvimento de actividades de enriquecimento do currículo”¹⁶¹.

Enquanto elementos de um Programa de Educação para a Cidadania encontramos indicações que propõem a elaboração de um plano que possa contemplar a integração dos seguintes *Conteúdos*:

- Direitos humanos – conhecer e discutir a Convenção Europeia dos Direitos do Homem e a Convenção dos Direitos da Criança; simultaneamente, que trabalhe e promova as seguintes *Competências* no âmbito do exercício da cidadania:
 - *Competências Intelectuais* – dirigir uma reunião, fazer uma acta, elaborar uma petição, redigir um manifesto;
 - *Competências de Discurso* – saber falar em público, aceitar as diferenças, distinguir factos de opiniões, distinguir informação de propaganda;
 - *Instituições Políticas* – conhecer a Constituição da República Portuguesa, o Tratado de Amesterdão, o Parlamento Europeu, a Comissão Europeia e o Tribunal Europeu dos Direitos do Homem¹⁶².

¹⁶⁰ Decreto-Lei 6/2001, *op. cit.*, p. 259.

¹⁶¹ Idem, *ibidem*, p. 259.

¹⁶² Ramires Marques, *A Cidadania na Escola*, Lisboa, Livros Horizonte, 2008, p. 122.

Cunha vai ainda mais longe afirmando que enquanto professores temos “que ensinar muitas coisas e muito às nossas crianças. Temos que as preparar para uma vida de rigor, de qualidade e de extrema complexidade”¹⁶³. Já Barton acha que a História deve:

“servir uma finalidade social porque as escolas, assim como as matérias estudadas, esperam contribuir para a formação de uma cidadania democrática. [...] Assim, ao considerar as finalidades da educação histórica, eu começo com o pressuposto de que deve contribuir, de alguma maneira, para a cidadania”¹⁶⁴.

A Escola deve representar o segundo grande espaço de socialização dos alunos, sendo que o primeiro é, inevitavelmente, a família. É nomeadamente nestes dois espaços que, ao longo do seu crescimento e formação, os alunos enquanto jovens, vão formando a sua personalidade, ao mesmo tempo que vão adquirindo um referencial de valores e comportamentos, substancialmente moldados pela realidade em que estão inseridos, e pelos quais serão conduzidos ao longo de toda a sua vida.

Por tudo o que a Escola representa e contém, existe em si um papel importantíssimo que jamais deve ser menosprezado quando falamos na formação do indivíduo.

O pressuposto de que a utilidade da História enquanto Disciplina consiste unicamente no “estudo do passado” através de uma descrição objectiva dos factos históricos é, actualmente, uma ideia algo ultrapassada. A Disciplina de História revela, cada vez mais, grandes potenciais formativos que podem ser mobilizados e que ultrapassam largamente a sua função meramente informativa e de simples aquisição do saber¹⁶⁵. A aprendizagem da História implica actualmente, e segundo os documentos curriculares orientadores, o desenvolvimento de capacidades específicas, essenciais à formação dos alunos, que servem para promover a compreensão da realidade social e a sua participação na vida colectiva¹⁶⁶.

Barton, considera que uma Educação para a Cidadania deve ambicionar que os alunos sejam dotados de meios que os tornem capazes de exercer as suas funções enquanto membros de uma democracia moderna. Esta democracia moderna, deverá ser entendida, como: uma democracia *pluralista*, no sentido em que todos os cidadãos reconhecem a pluralidade e diversidade da sua sociedade, onde existem distintas perspectivas de verdade, bem-estar e moralidade; *deliberativa*, através do apelo ao raciocínio em sociedade, de modo

¹⁶³ Pedro D'Orey Cunha, *op. cit.*, p. 68.

¹⁶⁴ Vide Keith Barton, “Qual a utilidade da História para as crianças? Contributos do ensino da História para a Cidadania”, in *Para uma Educação Histórica de Qualidade – Actas das IV jornadas internacionais de educação histórica*, Organizadora: Isabel Barca, Braga, Centro de Investigação em Educação, Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2004.

¹⁶⁵ Maria Cândida Proença, *op. cit.*, p. 91.

¹⁶⁶ Sobre este assunto recomenda-se a leitura cruzada dos seguintes documentos publicados pelo Departamento da Educação Básica do Ministério da Educação: *Organização Curricular e Programas – Ensino Básico, 3.º ciclo* (1991), *Programa de História. Plano de Organização do Ensino-Aprendizagem* (1994) e *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais* (2001).

a que se possa alcançar o *bem comum* e não apenas o interesse material de cada indivíduo; e por fim, *participativa*, o que implica o envolvimento activo e construtivo dos cidadãos em decisões públicas e nas instituições que mais os afectam, quer ao nível dos corpos governamentais, quer nas associações locais, uniões, clubes, igrejas, faculdades, partidos políticos e organizações de caridade¹⁶⁷.

No seguimento destas reflexões, Barton, distingue três tipos de contributos que a aprendizagem da História oferece à formação da Cidadania. Um primeiro contributo está relacionado com o desenvolvimento do *pensamento crítico* dos alunos, uma vez que esta Disciplina permite que o professor forneça aos seus alunos temas, onde estes possam reflectir de forma a compreender como os produtos do passado contribuem para as realidades vividas no presente, ao mesmo tempo que relacionam as consequências de eventos históricos como causas de situações vivenciadas pelos próprios na actualidade.

Um segundo tipo de contributo que a História proporciona neste sentido, é o facto de ter a possibilidade de promover a *análise crítica de diversas fontes* relativamente a um mesmo acontecimento.

Barton considera que a aprendizagem da História, resultando desta abertura para a diferença, tem o poder de levar os alunos a poder perspectivar e a adquirir progressivamente o sentido de *bem comum*. Ou seja, através de debates e discussões promovidos pelo professor durante as aulas, deve ser dada aos alunos a possibilidade de discutirem, fundamentarem e confrontarem publicamente as suas opiniões sobre assuntos históricos que incidam sobre o *bem comum* e que envolvem, por exemplo, algumas questões, que estejam relacionadas com a justiça e a moralidade. Desta forma, pretende-se que os alunos alcancem conclusões construídas por si e evitem reproduzir, de forma irreflectida, as opiniões de terceiros¹⁶⁸. Não se pretende com esta posição, menosprezar ou diminuir a importância do verdadeiro objecto do estudo da História. Considera-se porém, que além dos saberes e conhecimentos que esta disciplina ambiciona transmitir, o alcance e utilidade da História não deve ser simplificada apenas à descrição de factos e transmissão de acontecimentos. Isso seria destruir a História, e ao mesmo tempo, não se aproveita todo o potencial que esta disciplina tem para oferecer, nem reconhecer o impacto e influência que ela pode exercer na formação dos jovens alunos e na contribuição para a formação da sua Cidadania.

¹⁶⁷ Keith Barton, *op. cit.*, pp. 15-16.

¹⁶⁸ Idem, *ibidem*, pp. 24-25.

6. As aulas

6.1. A observação e as suas vantagens

“A observação de situações educativas continua a ser um dos pilares da formação de professores (...), demonstrando a investigação que não há um modelo de bom professor, mas sim uma infinidade de modelos possíveis”¹⁶⁹.

Já todos os professores foram alunos um dia. Erradamente poderia pensar-se que isso bastava para sabermos estar do outro lado, sabermos o que dizer e como reagir, mas tal não acontece. Sabemos o que é estar do lado em que somos muitos, de um lado em que temos dúvidas, fazemos perguntas, tomamos anotações mas, se não quisermos fazer nada disso, não fazemos. Podemos simplesmente estar ali sentados noventa minutos sem prestar atenção, que (quase) ninguém dará por isso e os únicos prejudicados somos nós. Ser professor não é assim. Temos de estar atentos a todos, preparados para esclarecer quaisquer dúvidas que possam surgir e, sobretudo, temos de estar noventa minutos cientes de que a nossa missão naquele momento é a de ensinar, a de transmitir conhecimento das mais variadas formas, para que chegue a todos os alunos.

É por isso que o período de observação de aulas desempenha um papel fundamental na melhoria da qualidade de Ensino por parte dos professores e, da aprendizagem por parte dos alunos. Uma vez que, é com este período que o jovem professor tem uma derradeira oportunidade para observar como deve agir, reagir e interagir com alunos. Desta vez, ele encontra-se num território neutro, onde já não é aluno como os demais, mas também ainda não é um professor de “plenos deveres” ou um professor “completo”.

O professor observado, encontra-se nesta fase numa dualidade de situações de avaliação, observando e sendo observado, sendo estas, excelentes oportunidades para aprender, ou melhor dizendo, iniciar a sua aprendizagem, no complexo processo que é leccionar.

A observação das aulas dadas pelo professor observado, bem como as aulas por si observadas, terão particular valor para este, no entanto, numa formação assente no respeito e na partilha, ambas as partes têm a ganhar com este processo.

Observando, perguntando, experimentando e mesmo errando, sim porque esta é a altura certa para nos confrontarmos com dúvidas e receios, o professor observado tem no seu observador, alguém cujo sentido de partilha e apoio deve ser total. Uma vez que, é sobretudo nesta fase embrionária, que o professor observador recolhe informações do trabalho

¹⁶⁹ Albano Estrela, *Teoria e Prática de Observação de Classes – Uma estratégia de formação de professores*, Porto, Porto Editora, 2008, p. 57.

realizado pelo professor observado e lhe proporciona o *feedback* necessário para que este possa corrigir e reorganizar qualquer aspecto que mereça uma reestruturação.

Desta forma, e por ser um processo complexo de formação, a observação de aulas que deverá igualmente assentar na partilha e experimentação, deve, por parte dos elementos envolvidos no processo, ter como principais finalidades, os seguintes pontos:

- diagnosticar os aspectos e as dimensões do conhecimento e da prática profissional a trabalhar/melhorar;
- adequar o processo de supervisão às características e necessidades específicas de cada professor;
- estabelecer as bases para uma tomada de decisão fundamentada sobre o processo de Ensino-aprendizagem;
- avaliar a adequação das decisões curriculares efectuadas pelos professores e, eventualmente, suscitar abordagens ou percursos alternativos;
- proporcionar o contacto e a reflexão sobre as potencialidades e limitações de diferentes abordagens, estratégias, metodologias e actividades;
- desenvolver diferentes dimensões do conhecimento profissional dos professores.

A observação e a consequente discussão de aulas constituem, por si, factores determinantes na análise do desenvolvimento profissional dos docentes e, por sua vez, traduz-se numa melhoria da prática educativa. Nesta reflexão, professores observados e observadores ganham com a interação que aqui se forma. A observação de aulas desempenha um papel muito importante na melhoria da qualidade do Ensino-aprendizagem, podendo funcionar como um impulsionador para a mudança nas escolas. A observação pode ser utilizada com diversos propósitos, como sejam, a integração de um docente numa comunidade escolar; um estágio académico que visa a prática da docência, ou seja, no fundo, é uma fase de demonstração de competências profissionais.

A observação é o acto de anotar um fenómeno, muitas vezes com o recurso a instrumentos, e de os registar quer com objectivos científicos ou de outra natureza. Ao recorrer a este tipo de observações, estruturadas, o investigador prevê os comportamentos a observar, facto que revela uma certa intencionalidade da sua parte, e preocupa-se com a possibilidade de repetição das mesmas.

A observação por vezes encontra-se também associada à avaliação do desempenho dos docentes, o que por vezes, traz uma carga negativa, situação esta que tem sido bastante polémica mas que não se encontra no âmbito do presente trabalho de Mestrado.

O Expansionismo Europeu: Os Descobrimentos e a Nova Visão do Mundo nos Séculos XV e XVI.

Uma experiência de Ensino

A observação pode ser feita de diversas formas e pode ser registada também diferentemente. Dos diversos tipos de grelhas de observação, destacam-se a grelha de observação naturalista, a grelha comentário e a grelha de observação focada no ambiente de sala de aula.

A observação naturalista proporciona uma amostra directa do comportamento tal como ele acontece, no tempo e no lugar da sua ocorrência habitual sendo um método de avaliação mais directo tratando-se de observar os comportamentos como eles ocorrem habitualmente no Mundo real da pessoa.

A observação através de uma grelha comentário, apesar de chamar a atenção do observador para algumas dimensões da aula, caracteriza-se por permitir uma abordagem ampla em termos da informação recolhida, podendo ser aplicado em diferentes contextos observadores.

Por fim, a grelha de observação focada no ambiente de sala de aula é uma grelha que não dá muito espaço para a descrição fragmentada das diferentes dimensões pedagógicas. Este tipo de observação serve essencialmente para a realização de uma observação livre, sobretudo numa fase inicial em que se desconhecem as competências do professor, permitindo assim identificar as áreas mais específicas que o docente necessita melhorar, sendo que a observação incide sobre essas áreas particulares (encorajamento; interação; clareza; ambiente de sala de aula). O espaço para os comentários gerais, permite o esclarecimento de certas questões que poderão não estar expressas na grelha de observação.

Após algumas observações de aulas do Professor Cooperante Eurico Sequeira e reflexão sobre as mesmas (durante e após), retiramos algumas conclusões que tentaremos expressar aqui.

Sendo a observação de aulas e a sua posterior discussão elementos preponderantes na análise do desenvolvimento profissional dos docentes, traduzindo-se numa melhoria significativa da prática educativa, cumpre-nos concluir que esta foi uma relação na qual saíram a ganhar as três partes com a interação que aqui se formou: alunos, Professor Cooperante e professor estagiário.

Acreditamos que, cada uma das partes, tenha entendido o seu papel fundamental nesta interação, uma vez que a observação de aulas desempenha um papel muito importante na melhoria da qualidade do Ensino-aprendizagem, podendo funcionar como um impulsionador para a mudança nas escolas.

O objectivo da observação aqui utilizada, além de uma demonstração de competências profissionais, foi integrar uma docente em formação no processo da comunidade escolar mas sobretudo no contexto de sala de aula.

As observações foram realizadas com a intenção de ficarmos a conhecer a turma com a qual iríamos trabalhar ao longo de nove aulas. Estas foram observações de aula de tipo naturalista.

Segundo Albano Estrela a observação naturalista é uma observação do “comportamento dos indivíduos nas circunstâncias da sua vida quotidiana”¹⁷⁰, onde o “comportamento não constitui o objecto de um controlo experimental”¹⁷¹. Esta pretende ser uma sistematização do que se observa no meio natural e na qual o observador não participa. O mesmo autor, refere que “só a observação permite caracterizar a situação educativa à qual o professor terá de fazer face em cada momento”¹⁷².

A função da observação contribui para a “criação ou utilização de um instrumento de observação”¹⁷³.

A intervenção do professor no chamado mundo real só poderá ser consumada com o conhecimento da realidade existente, esta realidade só pode ser apreendida através da observação. Por isso mesmo, a observação permitir-lhe-á assim problematizar, intervir e avaliar as acções que melhor se podem adaptar ao mundo existente.

A observação naturalista permite uma série de vantagens aos seus intervenientes, das quais podemos destacar as seguintes:

- observar situações de sala de aula;
- perceber os mecanismos de reacção dos alunos;
- entender a relação meio/escola;
- melhorar a integração no meio onde iremos leccionar;
- acumulação de dados de alunos e professores da escola;
- realizar uma síntese entre a teoria e a prática;
- permite uma análise posterior dos dados que forem recolhidos, possibilitando assim o levantar de problemas e possíveis soluções para os mesmos.

Assim sendo, a observação “às aulas de um ou vários professores experimentados constituía, naturalmente, uma estratégia privilegiada da formação inicial de docentes”¹⁷⁴. Quando uma aula é observada por alguém de fora, é normal essa aula ter um decorrer diferente do habitual, devido a vários factores. Segundo Estrela:

¹⁷⁰ Idem, *ibidem*, p. 45.

¹⁷¹ Idem, *ibidem*, p. 45.

¹⁷² Idem, *ibidem*, p. 135.

¹⁷³ Maria Joaquina Damas,; Jean-Marie de Ketele, *Observar para avaliar*, Coimbra, Livraria Almedina, 1985, p. 26.

¹⁷⁴ Albano Estrela, *op. cit.*, p. 45.

O Expansionismo Europeu: Os Descobrimentos e a Nova Visão do Mundo nos Séculos XV e XVI.

Uma experiência de Ensino

“a investigação tem demonstrado que quando os professores ou alunos-professores têm a oportunidade de uma prática que é seguida de análises críticas adequadas, há muitas probabilidades de eles mudarem ou modificarem os seus padrões de comportamento de ensino”¹⁷⁵.

No entanto “a observação de situações educativas continua a ser um dos pilares da formação de professores “..., demonstrando a investigação que não há um modelo de bom professor, mas sim uma infinidade de modelos possíveis”¹⁷⁶. Independentemente do modelo a seguir, ele deve permitir uma análise crítica, de forma a ser escolhido ou rejeitado com o rigor necessário, de forma a possibilitar a ajuda do professor a:

- “reconhecer e identificar fenómenos;
- apreender relações sequenciais e causais;
- ser sensível às reações dos alunos;
- pôr problemas e verificar soluções;
- escolher objectivamente a informação, organizá-la e interpretá-la;
- situar-se criticamente face aos modelos existentes;
- realizar a síntese entre a teoria e a prática”¹⁷⁷.

6.2. Aulas de diagnose inicial

As três aulas de reconhecimento do 8.º E tiveram lugar nos dias 20 e 23 de Outubro de 2012, respectivamente. Estas tinham como principais objectivos conhecer os alunos, estabelecer um primeiro contacto com a turma, aferir sobre a dinâmica e funcionamento da turma em sala de aula, localizar a aprendizagem dos alunos relativamente ao Programa da disciplina e, ao mesmo tempo, provocar habituação relativamente à sala de aula e perceber que condições e materiais de recurso estariam disponíveis e que outros poderiam ser mobilizados ao longo da sequência para a transmissão dos conteúdos.

Relativamente aos alunos, verificou-se que o 8.º E inclui elementos pouco aplicados e pouco participativos em sala de aula, por acharem a disciplina chata e sem muita utilidade, e que, por isso, não se envolvem tanto na lição. No entanto, no decurso destas duas aulas constatou-se que, no geral, a turma surgiu um pouco mais aplicada e empenhada em responder às questões levantadas pelo Professor Cooperante, do que era normal, talvez por se encontrar um “estranho” dentro da sala de aula. O ambiente de sala de aula considerou-se

¹⁷⁵ Idem, *ibidem*, p. 61.

¹⁷⁶ Idem, *ibidem*, p. 63.

¹⁷⁷ Idem, *ibidem*, p. 62.

saudável, no sentido em que não foram detectados quaisquer tipos de pressões entre os vários elementos da turma ou entre estes e o Professor, apesar de existirem três ou quatro focos dentro da sala que preferem a conversa aos conteúdos.

Quanto aos recursos disponíveis na sala de aula, nos dias referidos observou-se à existência de um quadro de ardósia, com giz, e um quadro interactivo com o respectivo *DataShow* suspenso no tecto. Observámos, também, que a disposição das salas de aula não ajuda muito à circulação do professor entre os alunos, uma delas é a sala de TIC e a outra tem uma passagem lateral onde se circula para outras salas de aula. Neste sentido, considerou-se que estas condições podem constituir alguns entraves à utilização de estratégias e actividades de grupo.

O comentário que apresentaremos em seguida são das aulas a que assistimos na Escola Básica 2,3 El-Rei D. Manuel I, em Alcochete, sob a supervisão do Professor Cooperante Eurico Sequeira.

As aulas observadas na Escola Básica 2,3 El-Rei D. Manuel I tiveram uma turma como pano de fundo, o 8.º E, turma em que leccionámos posteriormente às observações.

A duração das aulas observadas foi de 45 e 90 minutos e decorreram sempre às terças, e sextas-feiras.

A primeira aula, de 45 minutos, decorreu no dia 20 de Outubro de 2012, e serviu mais para os alunos nos conhecerem melhor, e nós travarmos conhecimento com a turma os seus mecanismos de trabalho.

A segunda e terceira aula, de 90 minutos, ocorreram no dia 23 do mesmo mês. O professor seguiu uma metodologia de análise de documentos, como suporte à construção do conhecimento histórico, o que permitiu aos alunos um melhor apetrechamento no tratamento dos mesmos. Esta metodologia serviu de conclusão do **Tema D – Portugal no contexto europeu dos séculos XII a XIV**, da Unidade Didáctica, **Crises e revoluções no século XIV**, e de introdução ao tema que por nós iria ser abordado nas próximas aulas.

No decorrer da aula pude ir já confirmando algumas indicações que foi registando dos alunos, permitindo começar a ver que os mesmos são um pouco apáticos e que mesmo estando a ser motivados não aparentam estar enquadrados e entusiasmados nesta área científica.

Estas três aulas permitiram-me estruturar um conhecimento da turma e dos métodos que o professor Eurico Sequeira utilizava, de forma a construir as aulas que leccionamos posteriormente. Como se verá pela nossa metodologia, optámos por não fugir muito à estrutura que o Professor Cooperante Eurico Sequeira estava a utilizar, e fazer apenas pequenas adaptações que julgámos serem interessantes, de forma a termos um pouco de cunho pessoal nas aulas leccionadas.

As aulas observadas, leccionadas pelo citado docente cooperante, revelaram um trabalho prévio do docente, numa tentativa constante de motivar os alunos para a aquisição de saberes no domínio da História e de formação para a Cidadania, tal como permitem a aquisição de mecanismos de trabalho de grupo dos alunos. Torna-se ainda importante referir a ligação que o professor fez com vários conteúdos que foram já leccionados, o que permitiu aos alunos relembrar alguns deles e quem sabe realizar uma melhor assimilação dos mesmos.

Na Formação Inicial de Professores o contacto com os alunos e as situações reais são essenciais para o processo de Ensino-aprendizagem que se pretende estabelecer ao longo do estágio. Assim, o trabalho de observação que nos foi proposto não se revela apenas necessário, mas imprescindível, na nossa formação enquanto futuros professores.

6.3. A planificação da Unidade Didáctica seleccionada

“Um plano de aula contém a síntese das decisões pedagógicas do professora respeito do que ensinar, como ensinar e como avaliar o que ensinou”¹⁷⁸.

Independentemente da área curricular que se lecciona existem sempre alguns elementos que são comuns na abordagem dos conteúdos. Um deles, e talvez o mais importante será, incontestavelmente, a planificação. É na planificação que se distribuem as matérias pelos tempos, os recursos pelas situações pedagógicas e a estratégias pelos temas, determinando-se, ainda, os objectivos e competências que se pretendem ver atingidos ao fim de um determinado período de tempo. É precisamente a planificação que vai transformar o ensino numa acção que é pensada, é reflectida e, criteriosamente, conduzida por opções. Planificar é por isso mesmo importante porque o “professor lida com um conjunto de conteúdos programáticos que deve transmitir aos seus alunos, procurando através dessa transmissão desenvolver uma série de capacidades e competências”¹⁷⁹.

Um dos elementos chave de um Ensino eficaz reside numa boa planificação das actividades de Ensino-aprendizagem realizadas na sala de aula. Esta planificação deve ser realizada para todas as aulas, sendo da responsabilidade de cada professor a elaboração das mesmas. Uma planificação deve conter a síntese das decisões pedagógicas daquilo que vai ensinar, como vai ensinar e como irá avaliar o que ensinou.

O professor é o responsável por conhecer os programas da disciplina que lecciona, uma vez que é ele (o programa) que lhe permitirá a concretização das planificações não só a longo prazo, como também a médio e a curto prazo. Ele (o professor) deve ter em consideração que a Escola é a:

¹⁷⁸ João Baptista Araújo e Oliveira; Clifton Chadwick, *Aprender e Ensinar*, São Paulo, Global Editora, 2001, p. 245.

¹⁷⁹ Maria Cândida Proença, *op. cit.* p. 176.

“unidade básica de referências para o desenvolvimento do currículo. Para o efeito, esboça as linhas gerais da adaptação do programa às exigências do contexto social, institucional e pessoal, e define as prioridades. Será, porém o professor a concretizar, com a sua actuação prática, essas precisões. E só ele poderá adoptar as decisões já antes referidas. Ele realiza a síntese do geral (programa), da situacional (programação escolar) e do contexto imediato (o contexto de aula e os seus conteúdos específicos ou tarefas)”¹⁸⁰.

O acto de planificação é, então, colocado em prática ao assumir-se como a forma de racionalizar e organizar no tempo e no espaço as linhas estratégicas mais adequadas em função das determinantes e especificidades dos programas, de acordo com os métodos de cada professor¹⁸¹. A carência de uma planificação resulta da ideia de que “todos os professores têm, então, necessidade de estruturar e planificar as suas tarefas, na medida em que o sucesso ou insucesso a atingir dependerá da prévia reflexão do que se pretende executar”¹⁸². Miguel Monteiro diz ainda, “que é na planificação das suas aulas que o professor se revela”¹⁸³.

No que diz respeito à Geografia, por exemplo, ainda que possam ser aplicados noutros campos do saber como a História, Mérenne-Schoumaker estabeleceu dez princípios que o professor deve sempre ter em conta aquando da realização da sua planificação¹⁸⁴.

Por outro lado, falando especificamente da planificação da disciplina de História, há que procurar privilegiar a localização temporal dos problemas abordados, bem como os lugares onde ocorrem, processos e acontecimentos recorrendo, para tal, à utilização de todo e qualquer tipo de documento colocados ao dispor dos alunos.

Dependendo da organização do programa, o realce pode ser colocado nos objectivos de aquisição de conhecimentos, ou os obectivos poderão constituir a aquisição do saber-fazer, isto é, através de exemplos que contribuam para a identificação de situações de paralelismo em lugares diferentes.

A preparação do trabalho da aula é um factor muitíssimo importante, não sendo de descurar a preparação dos materiais a utilizar e os seus momentos de utilização dos mesmos, as instruções relativas aos mesmo, as técnicas de avaliação, entre outros, uma vez que a improvisação pode, frequentemente, tornar-se numa fonte de imprecisão e de perda de tempo.

¹⁸⁰ Miguel Ángel Zabalza, *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*, Porto, Edições Asa, 2000, p. 46.

¹⁸¹ Miguel Corrêa Monteiro, *Didáctica da História, Teorização e Prática – Algumas Reflexões*, Lisboa, Coleção Plátano Universitária, Plátano – Edições Técnicas, 2001, p. 32.

¹⁸² Idem, *ibidem*, p. 32.

¹⁸³ Idem, *ibidem*, p. 32.

¹⁸⁴ Bernadette Mérenne-Shoumaker, *op. cit.*, pp. 156-158.

Em concordância com autores, Schoumaker sublinha a importância de um plano bem estruturado como excelente auxiliar de memória para a organização geral da aula, ainda que o desenrolar da mesma esteja dependente da entrega e comportamentos dos alunos. A planificação é por isso mesmo, um processo de intenções e não tem um carácter rígido, podendo, por isso, sofrer modificações a qualquer altura¹⁸⁵.

Schoumaker acentua a importância do espírito crítico de que se deve valer o professor na planificação das suas aulas ao longo dos vários anos de experiência, uma vez que as melhorias relativamente às estratégias de ensino-aprendizagem são sempre possíveis. Para que isso aconteça, o professor deve recorrer à formulação de notas que indiquem os pontos fortes e fracos de cada aula e, consequentemente, de cada planificação, de forma a melhorar as planificações no futuro.

A planificação é a sistematização do ensino de forma a aumentar a sua eficácia, sendo a definição dos objectivos fundamental pois através dela a aprendizagem dos alunos é colocada no centro das preocupações dos professores. Segundo Roger Mager “o ensino só é eficaz na medida em que atinge um objectivo primordial: deve fazer evoluir o aluno no sentido desejado. [...] Só é desejável um processo de ensino que permita atingir os objectivos fixados à partida”¹⁸⁶.

A planificação da disciplina de História para o 8.º ano de escolaridade na Escola Básica 2,3 El-Rei D. Manuel I, respeitando o disposto no Currículo Nacional, encontra-se organizada em torno de cinco grandes Temas que estabelecem a continuidade dos Temas A, B, C e D abordados durante o 7.º ano. Assim, os Temas previstos para o 8.º ano de escolaridade, e em vigor nesta Escola, são: Tema D – *Portugal no contexto europeu dos séculos XII a XIV*; **Tema E – *Expansão e mudança nos séculos XV e XVI***; Tema F – *Portugal no contexto europeu dos séculos XVII e XVIII*; Tema G – *O arranque da Revolução Industrial e o triunfo das revoluções liberais*; e, por fim, o Tema H – *A civilização industrial no século XIX*. Por sua vez, estes cinco grandes Temas encontram-se subdivididos em Unidades.

A sequência das nove aulas leccionadas, e que constituem o âmago deste Relatório, insere-se no **Tema E – *Expansão e mudança nos séculos XV e XVI***, mais concretamente, na **Unidade Didáctica E1**, dedicada ao ***Expansionismo europeu***. Como tal, procedeu-se, em primeiro lugar, à elaboração de uma Planificação a Longo Prazo, portanto de carácter anual, que abrangesse a totalidade dos conteúdos programáticos a ministrar ao longo deste ano lectivo e que permitisse enquadrar o Tema E no Currículo da disciplina previsto para o 8.º ano de escolaridade, em articulação com os restantes Temas¹⁸⁷. Seguidamente, e porque a

¹⁸⁵ Miguel Corrêa Monteiro, *op. cit.*, p. 32.

¹⁸⁶ Idem, *ibidem*, p. 32.

¹⁸⁷ Vide Anexo 7 no CD-Rom no final do Relatório.

presente experiência educativa incide apenas na **Unidade Didáctica E1 – O *Expansionismo europeu***, do Tema E, elaborou-se a Planificação a Médio Prazo da mesma e dos conteúdos programáticos que se pretenderam leccionar¹⁸⁸. Na Planificação a Médio Prazo que por nós foi realizada, estabelecemos os objectivos/competências, os conteúdos e o tempo programado para leccionar esta Unidade Didáctica. Segundo Maria Cândida Proença, o plano a médio prazo:

“é a trave mestra da planificação do ensino, e, bem elaborado, pode substituir a planificação a curto prazo (uma aula). Se o planificarmos a médio prazo, indicarmos o tempo aula a aula, evitaremos a elaboração do plano a curto prazo que apenas se tornará necessário aquando da realização de estratégias especiais que necessitem de uma minuciosa explicitação”¹⁸⁹.

Foram, ainda, efectuados Planos de Aula, portanto Planificação a Curto Prazo, para cada uma das nove sessões, no sentido de se organizar e estruturar todo o processo de ensino-aprendizagem ao longo da sequência. Por outro lado, os Planos de Aula tiveram também como finalidade servirem de guia de orientação e auxiliar de aplicação para a sucessão das tarefas a cumprir em cada momento das referidas aulas¹⁹⁰.

Como documentos de referência à planificação da Unidade Didáctica, e de todo o processo de intervenção na experiência educativa, foi efectuado um cruzamento de dados resultante da consulta atenta dos documentos curriculares orientadores publicados pelo Ministério da Educação, actualmente em vigor¹⁹¹. Aliado a este procedimento efectuaram-se, ainda, algumas reuniões com a Professora Cooperante, habitual docente da disciplina de História da turma do 8.º E e que visionou todo o processo de construção, implementação e avaliação da experiência educativa, no intuito de melhor adequar a planificação às necessidades e características específicas daquela turma.

Por fim, recorreu-se à utilização de bibliografia especializada que, em articulação com o manual da disciplina em uso, serviu de alicerce à preparação científica das aulas.

¹⁸⁸ Vide Anexo 8 no CD-Rom no final do Relatório.

¹⁸⁹ Maria Cândida Proença, *op. cit.*, p. 181.

¹⁹⁰ Vide Anexos 9 no CD-Rom no final do Relatório.

¹⁹¹ Entendam-se os documentos: *Organização Curricular e Programas – Ensino Básico, 3.º ciclo de 1991*, o *Programa de História. Plano de Organização do Ensino-Aprendizagem. Ensino Básico 3.º ciclo de 1994*; *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais de 2001*; e o documento *Apresentação do Projecto “Metas de Aprendizagem” de 2010*.

6.4. As aulas leccionadas – reflexão sobre as mesmas

“Ensinar é ainda mais difícil do que aprender porque ensinar quer dizer fazer aprender. Aquele que verdadeiramente ensina não ensina mais nada que não seja aprende.”¹⁹².

Consideremos como *estratégia*, todo e qualquer meio cuja utilização/aplicação tenha como fim alcançar um objectivo ou um fim específico. Neste sentido, devemos reconhecer que o professor de História tem à sua disposição uma grande diversidade de *estratégias* que pode mobilizar nas suas aulas. Segundo vários autores, o método expositivo é visto como o pior método de ensino. Não chegando a afirmar que ele é desnecessário, até porque é, reconheça-se, insubstituível, a utilização excessiva e rotineira deste método é uma das principais causas da desmotivação dos alunos face ao Ensino, sendo igualmente comum que os professores acusem a falta de motivação e o pouco ou nenhum interesse dos alunos pela leitura e pelos livros¹⁹³. Segundo Roldão “uma estratégia justifica-se sempre no plano da concepção, pela resposta às questões: Como vou organizar a acção e porquê, tendo em conta o para quê e o para quem?”¹⁹⁴.

O professor de História deve por isso mesmo, encarar o Ensino da Disciplina como um desafio diário cujo sucesso, reflectido na motivação e empenho com que os alunos enfrentam a aula de História, o professor deve transmitir os conteúdos de forma ponderada e criativa, de modo a motivar os alunos e a não adulterar ou vulgarizar o correcto ensino da História. Assim, enquanto *estratégias*, serão aqui apresentadas aquelas que para nós poderão facilmente ser utilizadas e mobilizadas para um Ensino de História mais apelativo, estimulante e interactivo.

Destaque-se, por exemplo, a utilização dos *meios audiovisuais*. Este tipo de *estratégia* pode tornar-se num verdadeiro trunfo para o professor de História, uma vez que é possível projectar textos, mapas e imagens, permitindo uma análise conjunta, interactiva e mais cooperativa, por parte da turma e ao mesmo tempo, torna possível a projectação de filmes e fotografias de teor histórico; analisar e esboçar esquemas e/ou diapositivos temáticos; e por fim, a utilização da *Internet* na própria sala de aula por parte de professores e alunos que, além de se constituir como uma excelente ferramenta de investigação, possibilita a visita virtual, a museus e a um grande número de monumentos. Este tipo de *estratégia* é extremamente importante e eficaz para promover o envolvimento afectivo dos

¹⁹² Miguel Corrêa Monteiro, *op. cit.*, p. 13.

¹⁹³ Idem, *ibidem*, p. 181.

¹⁹⁴ Maria do Céu Roldão, *op. cit.*, p. 29.

alunos com a História, ao mesmo tempo que proporciona o desenvolvimento da sua criatividade e imaginação¹⁹⁵.

Ao longo da leccionação da sequência de nove aulas que aqui ficará exposta, fez-se uso de grande parte das *estratégias* aqui mencionadas. O método expositivo não foi suprido, uma vez que é, inconcebível numa aula de História. A estratégia didáctica proposta para as nove aulas que leccionámos tem como principais objectivos:

1. Articular o Ensino-aprendizagem, o conteúdo e a forma de transmiti-lo, proporcionando um ambiente escolar favorável ao conhecimento histórico e à incorporação de novos dados ao repertório de significados do aluno;
2. Desenvolver o currículo, tendo em consideração a cultura herdada da humanidade e as questões actuais do homem e da sociedade;
3. Organizar e planear o Ensino para que se alcance de maneira efectiva o conhecimento de natureza científica, social e ética.
4. Propor actividades ao universo de conhecimentos, experiências e vivências do aluno, para que a partir daí ele possa ir além, ultrapassar o senso comum e posicionar-se.
5. Promover uma aprendizagem significativa que colaborou na formação de valores, no aumento da motivação, na modificação do sistema conceitual e na formação da auto-estima do aluno.
6. Transformar a Escola e a sala de aula em locais de conhecimento compartilhado, onde aprender é um processo que ocorre num grupo social com vida própria, interesses e necessidades próprias.

Dos Temas previstos pelo Currículo Nacional para a disciplina de História ao longo do 3.º Ciclo considera-se o **Tema E – *Expansão e mudança nos séculos XV e XVI***, alusivo à época dos Descobrimentos portugueses, como um dos temas históricos que melhor pode contribuir para a formação da Cidadania nos alunos. Devido aos processos que implicou, esta época é um exemplo vivo de como os interesses do Homem conduzem os seus comportamentos e como estes radicam em consequências cuja herança, ainda hoje, se faz sentir na nossa sociedade actual.

Estudar este Tema implica a consciencialização do primeiro grande momento da História em que surge o fenómeno da Globalização.

A disposição dos alunos do 8.º E em sala(s) de aula(s), ao momento da sequência leccionada, foi que se encontra no seguinte esquema:

¹⁹⁵ Maria Cândida Proença, *op. cit.*, p. 134.

O Expansionismo Europeu: Os Descobrimentos e a Nova Visão do Mundo nos Séculos XV e XVI.
Uma experiência de Ensino

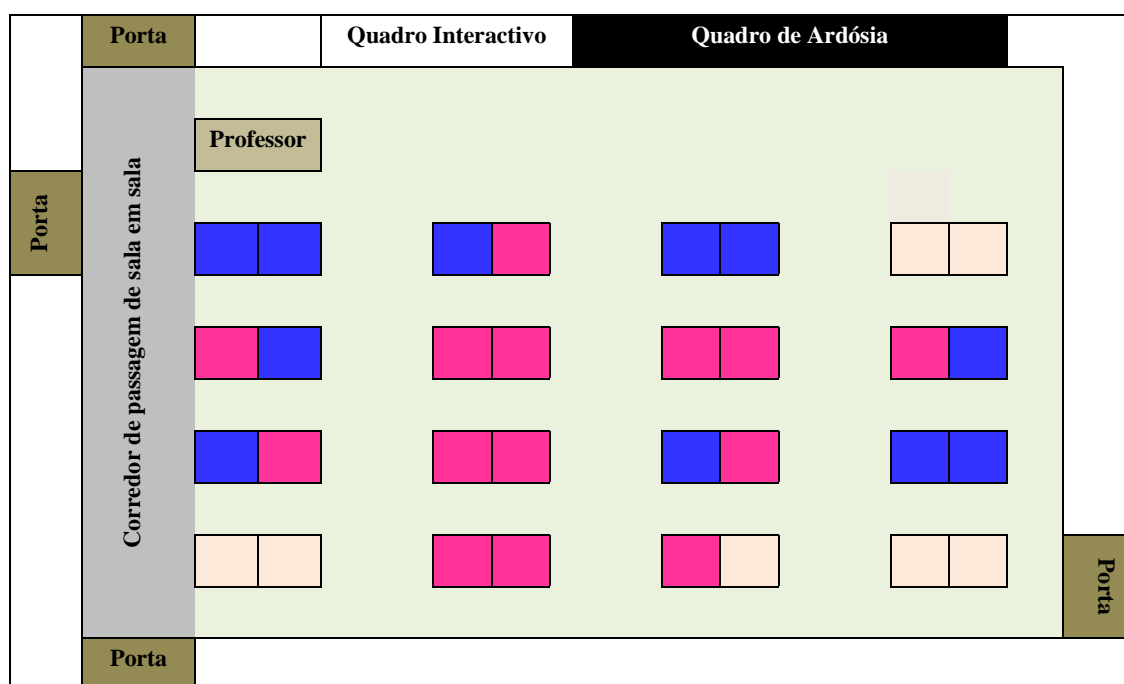


Figura 3 – Planta da sala de aula de Terça-feira (construção nossa).

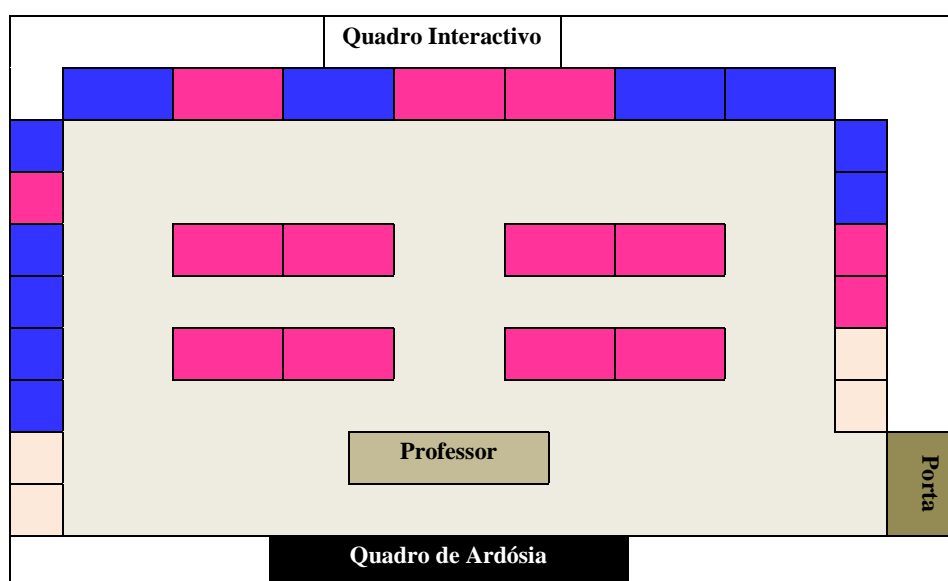


Figura 4 – Planta da sala de aula de Sexta-feira (construção nossa).

Seguidamente, proceder-se-á ao descritivo das nove aulas leccionadas através da exposição escrita das planificações como da descrições efectuadas para o efeito, bem como da descrição dos blocos leccionados.

A sequência lectiva a que se refere este Relatório insere-se no **Tema E – Expansão e mudança nos séculos XV e XVI**, Unidade E1 – **O Expansionismo europeu**. A turma sobre a qual incidiu a sequência lectiva foi o 8.º E, do actual ano lectivo, da Escola Básica El-Rei D. Manuel I, para a realização deste Relatório foram leccionadas aulas sequenciais de 45 e 90

minutos, entre o dia 16 de Outubro e o dia 2 de Novembro do presente ano lectivo. As aulas de 45 minutos tiveram como palco a Sala de TIC no Bloco A; enquanto as de 90 minutos foram realizadas na Sala 3 do Bloco C.

De modo a preparar de forma adequada e ponderada a leccionação desta sequência, foi efectuada, previamente, a Planificação Anual da Disciplina¹⁹⁶, a Planificação a Médio Prazo, ou seja, da Unidade em particular¹⁹⁷ e a planificação de cada uma das aulas, apresentada juntamente com a descrição das nove aulas.

O manual por nós utilizado durante a leccionação desta sequência didáctica foi o manual do 8.º ano de escolaridade, *Viva a História!*¹⁹⁸ da Porto Editora, realizado por Cristina Maia e Isabel Paulos Brandão, com uma revisão científica de Luís Miguel Duarte, Professor Catedrático da Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

6.4.1. Aula 11 e 12 – Os condicionalismos da expansão europeia e a busca de novas rotas comerciais. Condições da prioridade portuguesa na expansão europeia¹⁹⁹

As duas primeiras aulas leccionadas, as **aulas n.º 11 e 12**, aconteceram no dia 16 de Outubro de 2012, na Sala 3 do Bloco C, sendo que o respectivo sumário foi: *Os condicionalismos da expansão europeia e a busca de novas rotas comerciais. Condições da prioridade portuguesa na expansão europeia*.

Iniciámos os trabalhos pelas apresentações, começando pelo professor que fez referência ao facto de ser professor em formação. Depois cada aluno fez a sua apresentação, referindo a idade e as suas preferências disciplinares. Estas apresentações serviram para criar um ambiente favorável à comunicação futura. É de extrema importância que neste primeiro contacto, o professor seja sincero e autêntico, dizendo que está em estágio, explicando este facto aos alunos numa perspectiva profissionalizante, ou seja, dizer que ninguém nasce ensinado. Neste contacto inicial, se a primeira impressão causada aos alunos por favorável é meio caminho andado para o estabelecimento de um processo empático que analisando em si mesmo, é um fenómeno bastante complexo²⁰⁰.

Foram apresentados, genericamente, os conteúdos da Unidade Didáctica, fazendo simultaneamente um levantamento das ideias prévias dos alunos, relativamente aos assuntos que iam sendo referidos.

¹⁹⁶ Vide em Anexo 8 no CD-Rom no final do Relatório.

¹⁹⁷ Vide em Anexo 9 no CD-Rom no final do Relatório.

¹⁹⁸ Vide em Anexo 10 no CD-Rom no final do Relatório.

¹⁹⁹ Vide em Anexo 9 no CD-Rom no final do Relatório – página 1 da Planificação.

²⁰⁰ Miguel Monteiro, *op. cit.*, p. 33.

Optou-se, de seguida, por realizar a ponte entre os conteúdos abordados pelo Professor Cooperante. A recapitulação dos conteúdos foi realizada de forma expositiva apelando, sempre, no entanto, à participação dos alunos. De forma a estruturar organizadamente os conteúdos passados, apresentou-se via *PowerPoint*²⁰¹, um esquema conceptual. Os conteúdos assentaram sobre o clima vivido na Europa entre os séculos XII-XIV, salientando sempre que a situação vivida viria a dar origem àquilo que foi a Expansão Portuguesa.

O ponto de motivação e de recolha das ideias-prévias dos alunos assentou naquilo que eles se lembravam das aulas passadas.

Em seguida começou-se a leccionar os conteúdos didácticos que estavam destinados para aquela aula: condicionalismos e prioridades da Expansão Portuguesa. Foi apresentado aos alunos as necessidades/motivos da Expansão Portuguesa no início do século XV, de maneira a que os alunos consolidassem o que foi abordado inicialmente na aula. Aqui os alunos ficaram com a noção das dificuldades que o reino de Portugal passava, e as consequentes necessidades que tinha foram estas necessidades que irão dar origem àquilo que ficou conhecido como a Expansão Portuguesa. Tivemos oportunidade de observar com atenção o documento 2 da página 11, *Motivações socioeconómicas da Expansão*²⁰², seguido de um pequeno debate, na tentativa de reforçar o clima de crise vivido na Europa da época. Depois de apresentadas as necessidades/motivos, seguiram-se os interesses de cada grupo social na Expansão. Este texto reflecte a crise vivida na Europa devido às constantes guerras, da aspiração da nobreza aumentar as suas terras e da burguesia em conquistar novos mercados.

Após o contacto com as necessidades/motivos que o reino de Portugal atravessava, abordamos o conhecimento geográfico do Mundo na época em estudo, e em como este era muito limitado. Os alunos ficaram muito admirados por se desconhecer o continente africano para além do Cabo Bojador, a América e havia grandes imprecisões sobre o mundo asiático. Com a ajuda do manual, tivemos oportunidade de observar e analisar o planisfério do genovês Toscanelli, representado no documento 3 da página 11, *Conhecimento do Mundo no século XV*²⁰³, e da imagem do documento A da mesma página, *habitantes dos lugares desconhecidos*²⁰⁴, para que os alunos ficassem com uma noção de como era visto o Mundo desconhecido pelos europeus. Através destes dois documentos podemos observar como o Mundo era desconhecido dos europeus, e como eram imaginadas as criaturas existentes para lá do desconhecido.

²⁰¹ Vide em Anexo 11 no CD-Rom no final do Relatório.

²⁰² Vide em Anexo 10 no CD-Rom no final do Relatório – página 11 do Manual.

²⁰³ Vide em Anexo 10 no CD-Rom no final do Relatório – página 11 do Manual.

²⁰⁴ Vide em Anexo 10 no CD-Rom no final do Relatório – página 11 do Manual.

O Expansionismo Europeu: Os Descobrimentos e a Nova Visão do Mundo nos Séculos XV e XVI.

Uma experiência de Ensino

A segunda parte da aula centrou-se nas condições da prioridade portuguesa no processo de expansão europeia, de forma que os alunos pudessem ter noção que Portugal se encontra bem localizado geograficamente e que era um país com uma vasta tradição marítima com conhecimentos técnicos e científicos propícios ao início de uma epopeia marítima. Através do manual, os alunos observaram o tipo de embarcação que os portugueses possuíam no início da expansão, a Caravela, tal como alguns instrumentos de navegação, como foi o caso do astrolábio e a sua consequente utilização.

A aula foi leccionada sempre com o objectivo de fazer com que toda a turma participasse, e por isso mesmo ao longo da mesma fizeram-se pequenos debates para que os alunos participassem. Estes debates estavam relacionados com as necessidades, condições, interesses, instrumentos, etc. Antes de abordar cada um destes pontos, eram os alunos que participavam, tentando adivinhar o que viria a seguir. Há medida que os conteúdos iam sendo abordados pelo professor e apreendidos pelos alunos, houve uma grande preocupação em reforçar o que era aprendido, através de algumas questões que se apresentam no manual e que estão denominados pelo nome *Com os Documentos aprendes!*²⁰⁵.

Sendo aulas em que alunos e professor se analisavam mutuamente, foi importante a introdução desta actividade de leitura e interpretação, que permitiu uma inter-relação calma em que todos os alunos leram e foram chamados a interpretar, comentar e encontrar paralelismos com a actualidade.

Para concluir a aula, foi realizada uma síntese de tudo aquilo que foi dado em sala de aula, através de um *PowerPoint*²⁰⁶.

Em nossa humilde opinião, sentimos que foram aulas bastante produtivas e positivas pela adesão, interesse e participação espontânea dos alunos, onde se evidenciaram os alunos n.º 1, 8, 10, 15, 19 e 27. Em contrapartida, também existiram alunos que não mostraram interesse e participação com o decorrer da aula, como foi o caso dos alunos n.º 7, 14 e 21. No entanto, temos que realçar que a parte da aula em que os alunos se sentiram mais motivados e onde foram levados a participar de forma autónoma, foi quando utilizámos o *PowerPoint* como instrumento de apoio na sala de aula, ou seja, no início e no fim da aula. Não quer isto dizer que a parte da aula que foi mais expositiva tivesse sido mais enfadonha ou menos interessante que a restante. Nota-se, no entanto, que os alunos aderem de forma mais positiva, quando estão em contacto com algo diferente daquilo a que estão habituados, pois sentem-se mais motivados para interagir de forma positiva com o professor e restantes colegas. É também verdade que em História, o visionamento e análise de mapas, imagens, documentos, ou outro qualquer instrumento lúdico, reforça a motivação e empenho dos alunos dentro da sala de aula.

²⁰⁵ Vide em Anexo 10 no CD-Rom no final do Relatório – página 11 e 13 do Manual.

²⁰⁶ Vide em Anexo 11 no CD-Rom no final do Relatório.

Ao longo desta nossa primeira aula, os alunos tiveram a oportunidade de adquirir alguns novos conceitos para melhoramento da sua formação e para auxílio de uma melhor compreensão dos conteúdos leccionados. Normalmente são dados três ou quatro conceitos por aula, para que os alunos não tenham uma excessiva sobrecarga, no entanto, achámos que em relação a esta Unidade Didáctica, muitas vezes essa “regra” não é possível ser posta em prática.

Nesta aula de 90 minutos, os alunos adquiriram quatro novos conceitos principais, e sete conceitos secundários. Fizemos esta divisão para que os alunos percebessem que dentro de um conceito podemos descobrir outros conceitos. Os conceitos que considerámos como principais são: *Cartografia*, *Técnica de “bolinar*, *Caravela* e *Navegação astronómica*. Dentro da *Cartografia*, podemos salientar outros dois conceitos: as *Carta de marear* e a *Carta-portulano*; dentro da *Caravela*, temos: a *Vela Triangular* e o *Leme Central*; e por fim, na *Navegação astronómica*, estão inseridos o *Quadrante*, o *Astrolábio* e a *Balestilha*, apesar de não fazer parte da navegação astronómica, também abordámos o significado e utilidade da *Bússola*.

6.4.2. Aula 13 – A conquista de Ceuta²⁰⁷

A terceira aula leccionada, a **aula n.º 13**, ocorreu no dia 19 de Outubro de 2012, na Sala de TIC no Bloco A, sendo que o respectivo sumário foi: *A Conquista de Ceuta*.

Esta aula começou por ser um pouco complicada de dirigir, devido à composição da sala, onde tínhamos oito alunos virados para o professor, sete de costas para o professor, seis de perfil esquerdo para o professor e quatro de perfil direito para o professor. Sendo esta uma aula de TIC é normal este tipo de disposição em sala de aula. Resolvido o problema, pedindo para que todos os alunos se virassem para o professor, ficando a maioria deles sem secretária para escrever ou pousar o manual, a aula iniciou-se, não havendo faltas por parte de nenhum dos alunos.

Optou-se, em primeiro lugar, por realizar uma pequena síntese no quadro daquilo que foi leccionado na aula anterior.

Nesta aula foi abordada a conquista de Ceuta. Quais as razões económicas, sociais, político-militares e as religioso-ideológicas. Ao contrário da aula anterior, esta foi menos expositiva, no entanto, começámos por trabalhar com o manual escolar, onde tivemos oportunidade de ver que a conquista de Ceuta foi um êxito militar e ao mesmo tempo um fracasso económico. Para os alunos foi um pouco difícil de compreender como é que uma

²⁰⁷ Vide em Anexo 9 no CD-Rom no final do Relatório – página 2 da Planificação.

conquista, um êxito militar pode tornar-se num fracasso militar, facto que foi explicado e entendido pelos alunos através de um *PowerPoint*²⁰⁸ relacionado com os mesmos conteúdos. Ainda no manual, tivemos oportunidade de observar e interpretar o documento 3 da página 13, *A tomada de Ceuta e a sua importância*²⁰⁹, através do qual os alunos tiveram oportunidade de observar que a cidade de Ceuta era bastante rica e, que os mouros ao perderem aquela importante praça, se lamentaram devido às várias riquezas lá existentes. E o mapa A da mesma página, *As rotas caravaneiras africanas confluíam em Ceuta*²¹⁰, através do qual os alunos puderam perceber como Ceuta era uma praça extremamente importante, uma vez que todas as rotas caravaneiras africanas convergiam na praça de Ceuta.

Após a explicação daquilo que foi a conquista de Ceuta através do manual, fizemos uma recapitulação de tudo o que foi dito através de um *PowerPoint*.

A aula foi leccionada sempre com o objectivo de fazer com que toda a turma participasse, e por isso mesmo ao longo da mesma fizeram-se pequenos debates para que os alunos participassem. Há medida que os conteúdos iam sendo abordados pelo professor e apreendidos pelos alunos, houve uma grande preocupação em reforçar o que era aprendido, através de algumas questões que se apresentam no manual e que estão denominados pelo nome *Com os Documentos aprendes!*²¹¹.

Para terminar a aula, foi realizada uma síntese de tudo aquilo que foi dado em sala de aula, tal como uma antevisão do que seria a próxima aula.

Em nossa opinião, sentimos mais uma vez que esta aula foi bastante produtiva e positiva pela adesão, interesse e participação espontânea dos alunos, onde se evidenciaram mais uma vez os alunos n.º 1, 8, 10, 15, 19 e 27. Em contrapartida, também existiu um aluno que não mostrou grande interesse e participação com o decorrer da aula, como foi o caso dos alunos n.º 7.

No final da aula tivemos uma pequena conversa com o aluno n.º 7, em relação ao seu desinteresse pela aula, na qual nos apercebemos que essa indiferença pelos conteúdos se devem ao facto do aluno estar longe dos seus progenitores. Sendo o aluno n.º 7, um dos atletas pertencentes à Academia do Sporting Clube de Portugal, encontra-se distante da sua família por ser proveniente de Espinho e se encontrar em Alcochete, e por isso mesmo estava triste com essa situação, logo desinteressado da Escola.

Nesta aula de 45 minutos, os alunos adquiriram um novo, o *Entrepasto comercial*.

²⁰⁸ Vide em Anexo 12 no CD-Rom no final do Relatório.

²⁰⁹ Vide em Anexo 10 no CD-Rom no final do Relatório – página 13 do Manual.

²¹⁰ Vide em Anexo 10 no CD-Rom no final do Relatório – página 13 do Manual.

²¹¹ Vide em Anexo 10 no CD-Rom no final do Relatório – página 13 do Manual.

6.4.3. Aula 14 e 15 – Descobrimentos e conquistas no período henriquino: Madeira e Açores. A expansão da costa ocidental africana²¹²

A quarta e quinta aula leccionadas, as **aulas n.º 14 e 15**, ocorreram no dia 23 de Outubro de 2012, na Sala 3 do Bloco C, sendo que o respectivo sumário foi: *Descobrimentos e conquistas no período henriquino: Madeira e Açores. A expansão da costa ocidental africana*.

Após a chamada da respectiva turma do 8. E, e não se verificando nenhuma ausência por parte dos alunos, a aula começa com um discurso do professor para a turma. Neste discurso tentámos sensibilizar e fazer com que o aluno n.º 7 comece a “despertar” para as aulas mostrando um pouco mais de atenção, de forma a que este não se apercebesse que o “recado” era somente para ele, mas para toda a turma, com especial atenção para os alunos/atletas da Academia do Sporting Clube de Portugal.

Antes de abordarmos qualquer tema, começámos por dizer que no período dos Descobrimentos temos que dar valor a todos os marinheiros que enfrentaram o mar, deixando para trás toda a família. Marinheiros que enveredaram por uma carreira recheada de glória, mas que para isso necessitaram de ter uma formação específica para sobreviver a bordo dos navios em alto mar. Como modelo foi dado o exemplo dos alunos/atletas da Academia, também eles deixaram para trás a sua família e vieram à procura de glória. Uma glória diferente da dos marinheiros portugueses, mas uma glória que deixará a família orgulhosa de tais feitos. Esta comparação foi feita para que os alunos da Academia se apaixonassem por este tema, em especial o aluno n.º 7. É claro que também alertamos para os perigos que os marinheiros encontravam durante as suas viagens e que por isso mesmo, nem sempre concluíam com êxito as suas missões, mostrando aos alunos/atletas que apesar de todo o esforço, nem sempre é possível alcançar os seus sonhos, na tentativa de lhes mostrar a realidade da vida e, que muitos deles provavelmente podem não chegar a ser profissionais de futebol.

De seguida, aula propriamente dita, começou com uma síntese da lição anterior, tal como é nosso apanágio fazer. Feita a síntese, começamos por explorar a (re)descoberta das ilhas atlânticas, os arquipélagos da Madeira e dos Açores, já conhecidos pelos navegadores ibéricos e italianos desde o século XIV. Para esta “exploração”, tivemos a ajuda do mapa A da página 14, *Divisão da Madeira em Capitânias*²¹³, e do documento 1 da mesma página, *Colonização e exploração da Madeira e dos Açores*²¹⁴. Com estes dois documentos

²¹² Vide em Anexo 9 no CD-Rom no final do Relatório – página 4 da Planificação.

²¹³ Vide em Anexo 10 no CD-Rom no final do Relatório – página 14 do Manual.

²¹⁴ Vide em Anexo 10 no CD-Rom no final do Relatório – página 14 do Manual.

pretendemos que os alunos fiquem a saber quais as riquezas existentes nos dois arquipélagos e como foram administrados.

Seguidamente debruçámo-nos sobre a exploração da costa ocidental africana, onde o Infante D. Henrique foi o grande impulsionador e coordenador entre 1415 a 1460, anos que se explorou grande parte da costa ocidental africana, como pudemos observar através do documento 3 da página 15, *Exploração da costa ocidental africana no período henriquino*²¹⁵. O documento 3 serviu para que os alunos tivessem noção das riquezas que iam sendo adquiridas ao longo da exploração da costa ocidental africana, tal como algumas das descobertas mais notáveis. Tivemos bastante atenção à passagem do cabo Bojador em 1434, feito alcançado por Gil Eanes e que iria mudar toda a visão do Mundo da época. Para melhor compreensão deste feito, tivemos a ajuda do documento 2 da página 15, *Dificuldades da passagem do cabo Bojador*²¹⁶, onde foi possível entender a importância deste feito, que abriria portas a um novo Mundo, um Mundo desconhecido dos europeus, uma nova e perigosa aventura pelo “terrível mar tenebroso”

Continuando com a exploração da costa africana, os alunos descobrem que esta se dividiu em três fases distintas. Uma primeira fase já mencionada, o período henriquino, uma segunda fase, a política africana de D. Afonso V e o arrendamento da exploração da costa ocidental africana a Fernão Gomes e, por fim, a terceira fase, a política expansionista de D. João II.

Numa primeira fase temos um Infante D. Henrique apostado em realizar viagens atrás de viagens para explorar a costa ocidental africana, na procura incessante de novas terras e de riquezas, viagens que eram patrocinadas pelo próprio Infante. Numa segunda fase temos D. Afonso V que apostou no arrendamento da costa ocidental africana, enquanto se dedicava às conquistas terrestres no norte de África, a sua política de expansionismo concentrou-se nas mãos da coroa; esta embora ainda não tivesse um plano global, tinha consciência da sua importância, pelo que se empenhou no progresso simultâneo das várias linhas de expansão. Por fim, numa terceira fase, temos um D. João II que almejava a chegada à Índia, feito que não conseguiu alcançar, mas mesmo assim, contribuiu para uma forte afirmação de poder, criando as bases da construção do estado moderno em Portugal.

Falar de três fases da exploração da costa ocidental africana, sem mencionar um mapa, é bastante difícil para um aluno visualizar mentalmente, por isso mesmo, auxiliamo-nos com o documento 1 da página 16, *Da política africana de D. Afonso V à política expansionista de D. João II*²¹⁷. Este documento foi muito útil para os alunos, pois tiveram a

²¹⁵ Vide em Anexo 10 no CD-Rom no final do Relatório – página 15 do Manual.

²¹⁶ Vide em Anexo 10 no CD-Rom no final do Relatório – página 15 do Manual.

²¹⁷ Vide em Anexo 10 no CD-Rom no final do Relatório – página 16 do Manual.

oportunidade de identificar as três fases da exploração da costa ocidental africana, tal como algumas das mais importantes descobertas e feitos neste período.

Através deste documento 1, podemos afirmar que nos deparamos com os primeiros erros que o manual apresenta aos alunos. No documento da página já citada, temos uma legenda onde aparecem as três fases da exploração africana: Período henriquino (1421-1460); Contrato de Fernão Gomes (1469-1475) e Reinado de D. João II (1475-1488). Nesta mesma legenda existe vários erros que aqui iremos expor e tentar explicar. O primeiro até pode ser considerado correcto, no entanto, mas sendo nós oriundos do Mestrado em História Marítimo somos obrigados a mencioná-lo. Este está relacionado com o período henriquino, ou seja, a data de 1421-1460. A data de início da exploração do período henriquino é para muitos historiadores incerta, uns dizem que esta começou em 1415 com a conquista de Ceuta, outros em 1417, quando o Infante D. Henrique começa por sua iniciativa a enviar embarcações para explorar a costa ocidental africana, outros em 1421 após a (re)descoberta do arquipélago da Madeira e, por fim outros dizem que foi em 1434 com a passagem do Cabo Bojador. Na nossa opinião a data mais correcta seria a de 1417, no entanto, se na página 14 do manual, temos que “O Infante D. Henrique foi o grande impulsionador e coordenador da Expansão portuguesa entre 1415 e 1460”²¹⁸ seria de bom senso, no documento 1 da página 16 manter essas mesmas datas, pois desta maneira a dúvida e a incompreensão dos factos surgirão na mente dos alunos.

Continuando na análise da legenda do dito documento, encontramos o segundo erro apresentado aos alunos. Mais uma vez as datas não batem certo, ou seja, no texto ao lado do documento 1 temos a seguinte afirmação: “D. Afonso V arrendou a exploração da costa africana a *Fernão Gomes* (1469-1474)”²¹⁹, depois na legenda está: *Contrato de Fernão Gomes (1469-1475)*, novamente temos o erro que anterior, as datas dos mapas devem corresponder às datas que se encontram nos textos, para não se originarem erros entre os alunos. Qual a resposta que estaria correcta num teste? A de 1469-1474? A de 1469-1475? Erros destes podem ser perigosos para o professor numa avaliação. A explicação deste erro é-nos dada por João Paulo da Costa, ao afirmar que:

“a maior parte dos historiadores situa o contrato de arrendamento do comércio da Guiné por cinco anos, celebrado com Fernão Gomes, em Novembro de 1469. No entanto, o acordo foi prorrogado por mais um ano em Junho de 1473”²²⁰.

²¹⁸ Vide em Anexo 10 no CD-Rom no final do Relatório – página 14 do Manual.

²¹⁹ Vide em Anexo 10 no CD-Rom no final do Relatório – página 16 do Manual.

²²⁰ João Paulo da Costa, “D. Afonso V”, in *Dicionário de História dos Descobrimentos Portugueses*, Luís de Albuquerque (Direcção), Francisco Contente Domingues (Coordenação), vol. I, Lisboa, Caminho, 1994, pp. 25-27.

O Expansionismo Europeu: Os Descobrimentos e a Nova Visão do Mundo nos Séculos XV e XVI.

Uma experiência de Ensino

Por fim, temos o último erro correspondente à legenda do documento 16 da página 16, *Reinado de D. João II (1475-1488)*, não podemos mencionar na legenda reinado de D. João II, uma vez que ele só começa a reinar em 1481 como podemos observar através de João Luís Lisboa, “João II, D. 1455-1495 (rei de 1481 a 1495); 4.º rei da dinastia de Avis”²²¹. No entanto, compreendemos o motivo porque aparece reinado, uma vez que D. João II:

“Começou a governar realmente ainda antes da morte de D. Afonso V, não só porque este entregou ao filho em várias ocasiões a regência de Portugal (1475-1476; 1476-1477) mas também porque algumas áreas da administração desde cedo estiveram sob a sua responsabilidade. Está neste caso, a partir de 1474, tudo o que dizia respeito à exploração do Atlântico”²²².

É verdade que D. Afonso V:

“Entregara, contudo, em 1474, o governo dos tratos da Guiné a D. João, a quem doou toda a costa da Guiné em 4 de Maio de 1481. Esta doação parece-nos interessante, pois marca, em nosso entender, o início da política expansionista do Príncipe Perfeito”²²³.

No entanto, D. João II só começa a governar em 1481, três meses e meio após a morte de D. Afonso V, por isso mesmo, não podemos dizer que em 1475 já estávamos no reinado de D. João II.

No decorrer desta nossa aula, deparámo-nos novamente com outro erro comum nos manuais de História do 8.º ano de escolaridade. Quando falamos no Tratado de Tordesilhas, facilmente se cai no erro de dizer que o “Com este tratado o Mundo foi dividido em duas partes através de um meridiano”²²⁴, quando na verdade, “Seria traçada uma linha divisória de pólo a pólo distante 370 léguas do arquipélago de Cabo Verde, para oeste, pertencendo a parte ocidental a Espanha e a oriental a Portugal”²²⁵.

De seguida foi apresentado um pequeno *PowerPoint*²²⁶ com uma breve síntese da aula.

²²¹ João Luís Lisboa, “D. João II”, in *Dicionário de História dos Descobrimentos Portugueses*, Luís de Albuquerque (Direcção), Francisco Contento Domingues (Coord.), vol. I, Lisboa, Caminho, 1994, pp. 556-557.

²²² Idem, *ibidem*, pp. 556-557.

²²³ João Paulo da Costa, *op. cit.*, pp. 25-27.

²²⁴ Vide em Anexo 10 no CD-Rom no final do Relatório – página 16 do Manual.

²²⁵ Francisco Contento Domingues, “Tratado de Tordesilhas”, in *Dicionário de História dos Descobrimentos Portugueses*, Luís de Albuquerque (Direcção), Francisco Contento Domingues (Coordenação), vol. I, Lisboa, Caminho, 1994, pp. 1039-1043.

²²⁶ Vide em Anexo 13 no CD-Rom no final do Relatório.

Nos últimos 15 minutos da aula foi entregue aos alunos uma ficha formativa (Actividade 1²²⁷) sobre esta temática que foi realizada dentro da sala de aula em grupos de dois.

A aula foi leccionada sempre com o objectivo de fazer com que toda a turma participasse, e por isso mesmo ao longo da mesma fizeram-se pequenos debates para que os alunos participassem. Há medida que os conteúdos iam sendo abordados pelo professor e apreendidos pelos alunos, houve uma grande preocupação em reforçar o que era aprendido, através de algumas questões que se apresentam no manual e que estão denominados pelo nome *Com os Documentos aprendes!*²²⁸.

Em nossa opinião, sentimos mais uma vez que esta aula foi bastante produtiva e positiva pela adesão, interesse e participação espontânea dos alunos, onde se evidenciaram mais uma vez os alunos n.º 1, 8, 10, 15, 19 e 27.

Nesta aula de 90 minutos, os alunos adquiriram cinco novos conceitos, *Colonização, Capitánias, Capitães-donatários, Monopólio comercial e Mare clausum*.

6.4.4. Aula 16 – Análise do documento em História²²⁹

A sexta aula leccionada, a **aula n.º 16**, ocorreu no dia 26 de Outubro de 2012, na Sala de TIC no Bloco A, sendo que o respectivo sumário foi: *Análise do documento em História* e, teve a presença do Professor Doutor Miguel Corrêa Monteiro e da mestrandia Isabel Carrilho.

Na entrada para a sala de aula, uma das alunas estava a chorar e pede ao Professor Cooperante, Eurico Sequeira, para se ausentar da sala para ir à casa de banho lavar a cara. O Professor Cooperante pergunta-lhe o que ela tem, ao qual uma colega diz que é por causa do namorado, ele, faz-nos sinal e autoriza a saída da sala com a colega, voltando à mesma cerca de 10 minutos depois, ainda meia chorosa.

A aula teve como objectivo a leitura e interpretação de um documento escrito e as várias etapas para a explicação do mesmo. Este método serviu para que os alunos saibam analisar um documento em História quer ele seja escrito ou iconográfico. Esta aula deveu-se aos inúmeros erros encontrados nos em datas de documentos da aula anterior.

O documento em análise foi o *Arrendamento a Fernão Gomes*, texto relacionado com os conteúdos leccionados na aula anterior.

²²⁷ Vide em anexo 14 no CD-Rom no final do Relatório.

²²⁸ Vide em Anexo 10 no CD-Rom no final do Relatório – páginas 15 e 17 do Manual.

²²⁹ Vide em Anexo 9 no CD-Rom no final do Relatório – página 4 da Planificação.

O Expansionismo Europeu: Os Descobrimentos e a Nova Visão do Mundo nos Séculos XV e XVI.

Uma experiência de Ensino

Inicialmente foi pedido aos alunos que fizessem uma leitura do documento e que ao mesmo tempo fossem sublinhando as ideias que achassem principais tal como os conceitos-chave que se iam encontrando ao longo do mesmo. Nesta primeira etapa de análise do documento os alunos devem ler mais que uma vez, se necessário, por exemplo, uma leitura na diagonal, uma leitura atentamente e por fim uma leitura parágrafo a parágrafo e, em caso de dúvida sobre o significado de algum vocabulário, consultar um dicionário, neste caso, consultar o professor.

Após a leitura do mesmo os alunos devem ser capazes de identificar o assunto/tema principal do documento, no caso deste documento, o assunto é o arrendamento da exploração da costa ocidental africana, contrato celebrado entre o monarca D. Afonso V e Fernão Gomes.

De seguida, os alunos devem registar o título, a data, o autor e a obra da qual foi retirado o documento enquadrando-o na sua época.

As várias etapas foram ensinadas/explicadas aos alunos, ao mesmo tempo que se iam aplicando numa ficha formativa (Actividade 2²³⁰), entregue aos alunos no início da aula. Uma vez que a aula tinha somente 45 minutos, não foi possível explorar da melhor forma esta aplicação, porque o tempo e o espaço eram desprovidos (aula de TIC onde os alunos estão de costas e de perfil para o professor), sendo que o preenchimento da ficha foi realizado com a ajuda do professor.

Durante a aula o aquecimento dos computadores foi tão elevado, que nos fomos obrigados a abrir as janelas, devido ao forno em que a sala se transformou. O ambiente tornou-se melhor tanto para os alunos como o professor, mas depressa o clima positivo dentro da sala de aula termina. Começa a chover na rua e as janelas tiveram que se fechar, uma vez que alunos e computadores estavam junto à janela e a ser atingidos pela água da chuva. As condições desta sala de aula não são as melhores para a prática de Ensino. A sala é extremamente reduzida para o bom funcionamento da aula, provocando um amontoamento de alunos; a disposição da sala de aula é péssima, uma vez que se encontram alunos de costas para o professor, de perfil para o professor e, aquando do uso do *PowerPoint*, toda a turma fica de costas para o Professor; sendo uma aula de TIC, todas as secretárias têm um computador, o que faz com que o aluno não tenha espaço para o material de História (manual e caderno). Nas condições com que nos deparámos, achamos que tivemos uma aula positiva, pois melhor era impossível.

A aula foi leccionada sempre com o objectivo de fazer com que toda a turma participasse. Em nossa opinião, sentimos foi a aula mais produtiva e positiva pela adesão, interesse e participação espontânea dos alunos, onde se evidenciou praticamente toda a

²³⁰ Vide em Anexo 15 no CD-Rom no final do Relatório.

turma. Este tipo de aulas é motivadora para os alunos, uma vez que eles gostam de explorar métodos novos.

Nesta aula de 45 minutos, os alunos adquiriram um novo conceito, o *Documento histórico*.

6.4.5. Aula 17 e 18 – A afirmação do expansionismo europeu: impérios peninsulares²³¹

A sétima e oitava aula leccionadas, as **aulas n.º 17 e 18**, ocorreram no dia 30 de Outubro de 2012, na Sala 3 do Bloco C, sendo que o respectivo sumário foi: *A afirmação do expansionismo europeu: os impérios peninsulares*.

Esta aula centrou-se na afirmação do expansionismo europeu, nomeadamente os impérios peninsulares Portugal e Castela. Claro está que demos mais importância ao expansionismo europeu português, falando muito por alto do expansionismo castelhano.

Iniciámos a aula com o comentário e interpretação do documento 1 da página 20, *Exploração portuguesa na África Negra*²³², onde os alunos perceberam a importância e a utilidade de Portugal ter uma feitoria em África, neste caso, a feitoria da Mina. De seguida fizemos um pequeno debate sobre a presença dos portugueses na chamada África Negra, com base do conhecimento adquirido pelos alunos em aulas anteriores. À medida que íamos “África adentro”, sentimos que o interesse dos alunos aumentou com a evangelização das populações e com o tráfico de escravos, temas aos quais os alunos começaram a fazer questões como por exemplo: “*Porquê evangelizar para depois escravizar?*” e, alguns alunos não entendiam “*Porque é que se escravizava pessoas?*” e, outros diziam: “*Escravizar para a mão-de-obra ser mais barata. Assim não se paga ordenado*”. No entanto, entre portugueses e africanos, também se desenvolveram inter-influências culturais, sobretudo nos domínios religiosos e linguísticos, com a transmissão da *língua portuguesa*.

A epopeia dos descobrimentos prossegue dentro da sala de aula e chegámos à formação do Império Português no Oriente, onde encontramos um novo erro no manual do 8.º ano de escolaridade. Na página 20 e 21, temos que Afonso de Albuquerque foi o segundo Vice-rei da Índia, afirmação que é falsa. Ele foi o primeiro Governador da Índia, nunca chegando a ser Vice-rei²³³, título com que sempre sonhou e, pudemos mesmo afirmar que o mereceu devido aos feitos por ele realizados no Índico.

²³¹ Vide em Anexo 9 no CD-Rom no final do Relatório – página 5 da Planificação.

²³² Vide em Anexo 10 no CD-Rom no final do Relatório – página 20 do Manual.

²³³ A. H. Oliveira Marques, *História de Portugal*, vol. II, Lisboa, Palas Editores, 1983, pp. 469-472.

O Expansionismo Europeu: Os Descobrimentos e a Nova Visão do Mundo nos Séculos XV e XVI.

Uma experiência de Ensino

Desvendado mais um erro à turma, foi analisado e interpretado o documento 3 da página 21, *Políticas da Expansão portuguesa no Oriente*²³⁴, onde temos uma série de imagens, uma delas que retrata o cerco de Diu, que permitiu aos alunos terem noção dos perigos vividos pelos portugueses na Índia. Nessa mesma, ainda referente ao mesmo documento, temos um texto que mostra a política aplicada na Expansão no Oceano Índico por parte de D. Francisco de Almeida.

E o documento 1, *Império Português do Oriente e a rota do Cabo*²³⁵, mostra um mapa que representa todo o Império Português no Oriente, algumas das principais especiarias trazidas da Índia pelos portugueses e, por fim, a rota do Cabo que possibilitava a viagem dessas mesmas especiarias; o documento 2, *A administração do Brasil*²³⁶, onde temos um texto de D. João III a ordenar que se ministre a justiça nas capitanias do Brasil; e, o documento A da página 23, *Divisão administrativa do Brasil em capitanias*²³⁷, onde os alunos podem observar a divisão em capitanias do Brasil, e por exemplo, comparar com a divisão que se aplicou no arquipélago da Madeira.

Continuando no seguimento da aula, apresentámos o comércio intercontinental e a dinamização dos centros económicos europeus, onde contámos com a ajuda preciosa do documento 1 da página 26, *Dinamização dos centros económicos europeus e chegada dos metais preciosos a Espanha*²³⁸, onde temos o relato de um mercador veneziano que relata o desejo e ansiedade com que os mercadores esperam pelas caravelas portuguesas recheadas de mercadorias vindas do Oriente; e com o documento 2 da página 27, *Novas rotas do comércio intercontinental e principais centros económicos europeus*²³⁹. Neste documento os alunos puderam observar os principais centros de comércio mundial e as rotas comerciais de Portugal e de Espanha e compará-las.

De seguida foi apresentado um pequeno *PowerPoint*²⁴⁰ com uma breve síntese da aula.

A aula foi leccionada sempre com o objectivo de fazer com que toda a turma participasse, e por isso mesmo ao longo da mesma fizeram-se pequenos debates para que os alunos participassem. Há medida que os conteúdos iam sendo abordados pelo professor e apreendidos pelos alunos, houve uma grande preocupação em reforçar o que era aprendido, através de algumas questões que se apresentam no manual e que estão denominados pelo nome *Com os Documentos aprendes!*²⁴¹.

²³⁴ Vide em Anexo 10 no CD-Rom no final do Relatório – página 21 do Manual.

²³⁵ Vide em Anexo 10 no CD-Rom no final do Relatório – página 23 do Manual.

²³⁶ Vide em Anexo 10 no CD-Rom no final do Relatório – página 23 do Manual.

²³⁷ Vide em Anexo 10 no CD-Rom no final do Relatório – página 23 do Manual.

²³⁸ Vide em Anexo 10 no CD-Rom no final do Relatório – página 26 do Manual.

²³⁹ Vide em Anexo 10 no CD-Rom no final do Relatório – página 27 do Manual.

²⁴⁰ Vide em Anexo 16 no CD-Rom no final do Relatório.

²⁴¹ Vide em Anexo 10 no CD-Rom no final do Relatório – páginas 23, 25 e 27 do Manual.

Em nossa opinião, sentimos mais uma vez que esta aula foi bastante produtiva e positiva pela adesão, interesse e participação espontânea dos alunos, onde se evidenciaram mais uma vez os alunos n.º 1, 8, 10, 15, 19 e 27.

Nesta aula de 90 minutos, os alunos adquiriram dez novos conceitos, *Império colonial, Feitorias, Tráfico de escravos, Monopólio régio, Vice-rei, Evangelização, Miscigenação, Governo-geral, Aculturação e Missionação*.

No final desta nossa última aula, os alunos ficaram a saber/perceber que os portugueses, através do expansionismo europeu e dos descobrimentos começa-se a ter uma nova visão do Mundo que era conhecido até então. Portugal torna-se assim no pioneiro da globalização.

6.4.6. Aula 19 – A importância da Geografia nos Descobrimentos²⁴²

A nona e última aula leccionada, a **aula n.º 19**, ocorreu no dia 2 de Novembro de 2012, na Sala de TIC no Bloco A, sendo que o respectivo sumário foi: *A importância da Geografia nos Descobrimentos*.

Uma vez que este Mestrado abrange duas grandes áreas: a História e a Geografia, nesta última aula, achamos por bem, mostrar aos alunos a importância que a Geografia teve ao longo de toda esta Unidade Didáctica de História.

A aula foi toda ela a comparar a cartografia existente no manual, para que os alunos tivessem a noção da evolução que ocorreu na época dos descobrimentos.

Os alunos ficaram com uma nova visão destas duas disciplinas, e ficaram a saber que ambas estão interligadas e dependem uma da outra, apesar de um se centrar no estudo do espaço e o outro no estudo do tempo.

Antes de os alunos saírem da sala, foram-lhes entregues resumos²⁴³ para estudarem para a Ficha de Avaliação Sumativa.

7. Os Recursos Didácticos no Processo de Ensino-aprendizagem

Com este capítulo pretendemos dar a conhecer a diversidade de recursos que as escolas possuem à disposição e claro está, a sua utilização na prática pedagógica dos professores como forma de auxiliar o processo Ensino-aprendizagem e torná-lo mais significativo.

²⁴² Vide em Anexo 9 no CD-Rom no final do Relatório – página 7 da Planificação.

²⁴³ Vide em Anexo 17 no CD-Rom no final do Relatório.

Com os avanços tecnológicos de comunicação e informação que se verificaram nos últimos anos, é importante que os docentes devam conhecer e dominar estas novas técnicas, de forma a desenvolver as competências, as capacidades e habilidades de maneira a que seja mais fácil ao professor orientar os alunos para um Ensino-aprendizagem de maior qualidade.

Os professores para compreenderem melhor a importância do uso dos recursos didáticos na aula para uma melhoria da qualidade de Ensino, devem conhecer e utilizar todos os recursos didáticos que a sua escola dispõe. Deve também utilizar diferentes recursos didáticos de forma a permitir aos alunos uma melhor compreensão global dos conteúdos programáticos, pois desta forma permite-se uma maior interação e participação dos alunos na construção e partilha de conhecimentos face à consolidação e construção de novos conhecimentos. Segundo Karling “ensinar é procurar descobrir interesses, gostos, necessidades e problemas do aluno; escolher conteúdos, técnicas e estratégias; prover materiais adequados e criar ambiente favorável para o estudo”²⁴⁴.

Neste sentido é dever/função do professor ser mediador do processo Ensino-aprendizagem do aluno, e para isso, deve utilizar tecnologias e estratégias inovadoras e adequadas para que o Ensino tenha a sua eficácia e a sua razão de ser.

A escolha dos recursos didáticos vai acabar por influenciar a prática pedagógica do professor. Este tem a obrigação de levar o aluno ao encontro do conhecimento, por isso:

“um dos objectivos do professor é criar condições que possibilitem a aprendizagem de conhecimentos pelos alunos, num contexto de interação com eles, a gestão da matéria torna-se um verdadeiro desafio pedagógico. A tarefa do professor consiste, grosso modo, em transformar a matéria que ensina para que os alunos possam compreendê-la e assimilá-la. Ora, essa tarefa é essencialmente pedagógica (...) É verdade que o conhecimento pedagógico a ser ensinado não pode ser separado do conhecimento desse conteúdo. Entretanto, conhecer bem a matéria, e não uma condição suficiente, do trabalho pedagógico”²⁴⁵.

Segundo Tardif a prática pedagógica é fortemente influenciada pelas acções que o professor desenvolve dentro da sala de aula.

O Ensino-aprendizagem da História no Ensino Básico é influenciado pelos recursos didáticos utilizados na aula. Neste sentido, ao longo do estágio, consideramos pertinente colocar em prática diferentes estratégias e recursos pedagógicos que potenciassem a aprendizagem, o interesse, a motivação e o sucesso académico dos nossos alunos.

Os recursos didáticos podem ser classificados como naturais, pedagógicos, tecnológicos e culturais. Os recursos didáticos naturais são os designados por elementos de existência real na natureza, como a água, uma pedra ou animais, etc.. Os de ordem

²⁴⁴ Argemiro Aluísio Karling, *op. cit.*, p. 23.

²⁴⁵ Maurice Tardif, *Saberes docentes e formação profissional*, Petrópolis, Vozes, 2010, p. 120.

pedagógico são o quadro, um cartaz, uma gravura, um filme, um slide, uma imagem, uma ficha de trabalho, um manual de apoio, etc.. Os tecnológicos são o rádio, o gravador, televisão, *CD*, *DVD*, computador, projector multimédia, ensino programado, constituídos pela biblioteca pública, museu, exposições, etc.

Todos estes recursos podem ser realizados na aula de História, mas devido ao número reduzido de aulas que o estágio nos proporcionou, não nos foi possível aplicar a todos. Os que por nós foram utilizados em sala de aula foram: os pedagógicos e os tecnológicos. Infelizmente não nos foi possível utilizar o cultural – visita de estudo ao Museu da Marinha – uma vez que o plano anual de actividades já tinha sido elaborado.

Quer gostemos ou não, quer concordemos ou não, na maioria das escolas do Mundo o professor lecciona para a turma, com base num manual didáctico que é utilizado pelos alunos. Neste contexto, o manual costuma ajudar o professor a:

- determinar a estrutura e sequência de Ensino – que já vem indicada no próprio índice e na forma de organização do livro;
- organizar a informação – muitas vezes o professor limita-se a repetir ou a explicar a informação que vem no livro;
- planear e, sobretudo, administrar as actividades em sala de aula, que já vêm impressas no livro, inclusive com as instruções sobre como os alunos devem fazer. Isso economiza um tempo substancial de preparo de aulas e de transmissão de instruções – o que pode permitir que o professor se dedique a dar atenção mais directa e pessoal aos alunos;
- planear actividades complementares e trabalhos para casa – que frequentemente já vêm incluídos no manual;
- planear a aula; em muitos casos, um manual do professor ajuda-o a antecipar perguntas e observações dos alunos e a corrigir os trabalhos.

Quando as aulas são expositivas, o uso do manual didáctico é essencial, mas também pode ser utilizado e, trabalhos individuais ou de grupo, uma vez que é um excelente instrumento de orientação e controle. As desvantagens dos manuais estão ligados à limitação de informação que é possível apresentar num espaço relativamente reduzido de páginas.

O manual escolar torna-se assim, como um elemento em termo do qual se organiza, de forma significativamente, a prática pedagógica, ao mesmo que, “por um efeito recorrente,

contribui para dar forma ao próprio currículo”²⁴⁶ e se impõe como o “centro de todo o ensino colectivo uniformizado”²⁴⁷.

Este é produzido com a intenção de consolidar o currículo, por isso mesmo, o manual escolar vai estabelecer a relação existente entre as intenções e as orientações que emanam da política educativa. O manual escolar corresponde a um produto dirigido a um determinado leitor, o aluno, e “pressupõe uma leitura normatizada”²⁴⁸, ou seja, configurada de acordo com determinados parâmetros.

Um outro recurso por nós utilizado de ordem pedagógica foram as imagens figurativas de manuais escolares e de *software* educativo. A imagem, é “uma ilustração acompanhando um elemento verbal, geralmente textual (...)”²⁴⁹.

Ao longo da nossa sequência didáctica, utilizámos várias imagens, quer através do manual escolar, quer através dos *PowerPoint* por nós utilizados na sala de aula.

Quando falamos em materiais pedagógicos na disciplina de História, encontramos reproduções visuais de diversos tipos de documentos históricos. A imagem que aparece nos manuais escolares não pode, ser considerada de neutra, nem quanto ao seu conteúdo, nem quanto ao modo como é visualmente integrada nas páginas de um livro, ou seja, ela deve ser encontrada com uma espécie de “texto” informativo.

Quando um professor pretende ampliar o contexto ou a visão dos seus alunos a perceber o contexto dos conteúdos que estão a aprender, um vídeo adequado pode ser uma excelente escolha. Em História, vídeos sobre épocas diferentes ajudam os alunos não apenas a contextualizar o que se ensina, mas também a motiva-los a que os problemas do passado não são diferentes dos de hoje, ajuda-os a desenvolverem uma identificação com os diferentes povos existentes na actualidade com os que viveram em noutras épocas, nas diferentes partes do Mundo.

O professor pode ainda auxiliar-se do uso do computador, cuja contribuição positiva para o Ensino-aprendizagem do aluno é incontestável e dispensa qualquer discussão adicional. O professor pode usar o computador através de quatro formas para atingir os meios de Ensino que o aluno necessita. Uma das formas é o uso do computador para o Ensino à distância. Neste caso o computador apresenta inúmeras vantagens, apesar da sua eficácia depender fundamentalmente da qualidade dos materiais e da orientação e *feedback* proporcionados pelo professor, e claro está pelo empenho do aluno. Uma outra forma de usar

²⁴⁶ Michael Apple, *Manuais Escolares e Trabalho Docente. Uma economia política de Relações de Classe e de Género na Educação*, Lisboa, Didáctica Editora, 2002, p. 75.

²⁴⁷ Idem, *ibidem*, p. 75.

²⁴⁸ Justino P. de Magalhães, “Um apontamento para a História do Manual Escolar – entre a produção e a representação”, in *Manuais Escolares. Estatuto, funções, História*, Actas do I Encontro Internacional sobre Manuais Escolares, Braga, Universidade do Minho, 1999, p. 284.

²⁴⁹ Philippe Duchastel, “Rôles cognitifs de l’ image dans l’ apprentissage scolaire”, in *Bulletin de Psychologie*, n.º 386, [s.l.], [s.n.], [s.d.], p. 667.

o computador serve para o professor controlar as actividades de Ensino dos seus alunos. Um dos usos mais importantes do computador, consiste no uso do mesmo com o objectivo de processamento de texto, de dados ou para elaboração de material para apresentação por parte de alunos e de professores. Neste caso também se pode incluir o uso da *Internet*. Por fim temos um uso com fins laboratoriais, sobretudo no Ensino de ciências físicas e biológicas. Em relação ao uso dos computadores, podemos então afirmar que “as crianças poderão apreender a usar computadores de forma magistral, já que aprender a usá-los poderá modificar o modo como aprendem todo o resto (...)”²⁵⁰, uma vez que “quando as crianças ensinam o computador a pensar, elas embarcam numa exploração sobre o seu próprio modo de pensar (...)”²⁵¹, porque “ensinar” a “tartaruga”²⁵² a actuar ou a pensar pode conduzir o aluno a reflectir sobre as suas próprias acções e o seu próprio pensamento”²⁵³.

Estes recursos didácticos são instrumentos que funcionam como auxiliares da pedagogia que os professores utilizam para dar apoio ao Ensino, de forma a facilitar o Ensino-aprendizagem.

Os recursos pedagógicos promovem uma aprendizagem mais eficiente uma vez que “o ambiente que cerca o aluno cria aspectos de grande importância para a aprendizagem”²⁵⁴ porque acaba por influenciar o “processo de aprendizagem, poderemos até falar de uma ecologia da aprendizagem. Nessa ecologia, ocupam lugar de destaque os recursos audiovisuais”²⁵⁵.

Devido aos recursos, a motivação e a aprendizagem dos alunos aumenta, devido ao ambiente que se cria na aula, mas o professor não deve só utilizar imagens, ele deve usar a voz e a imagem em simultâneo, uma vez que “a combinação do oral e do visual permite uma alta retenção, e, portanto, uma facilidade muito maior na aprendizagem”²⁵⁶.

O professor de portanto explicar oralmente a matéria e ao mesmo tempo usar o quadro e o manual escolar, usando os métodos mais tradicionais, recorrendo sempre que necessário ao auxílio dos recursos tecnológicos mais modernos de forma a estabelecer uma comunicação eficaz em aula “adaptando-a às necessidades dos alunos e colocando-a em termos tais que lhes permitam alcançar com êxito os objectivos da educação escolar tidas como válidas”²⁵⁷.

²⁵⁰ Seymour Papert, *Mindstorms: Children, Computers and Powerful Ideas*, New York, Basic Books, 1980, p. 21.

²⁵¹ Idem, *ibidem*, p. 33.

²⁵² A tartaruga é o símbolo que aparece na tela dos programas Logo.

²⁵³ Seymour Papert, *op. cit.*, p. 43.

²⁵⁴ Oscar Manuel Ferreira; Plínio Silva Júnior, *Recursos Audiovisuais para o Ensino*, São Paulo, Epueditora, 1975, p. 3.

²⁵⁵ Idem, *ibidem*, p. 3.

²⁵⁶ Idem, *ibidem*, p. 5.

²⁵⁷ Walter Wittich; Charles Schuller, *Recursos Audiovisuais na Escola*, Rio de Janeiro, Editora Fundo de Cultura, 1962, p. 17.

Para os alunos, o contacto com diferentes experiências lectivas leva-os a mostrar um maior interesse e participação nas aulas, logo, uma maior motivação.

Os professores devem utilizar de forma ajustada e eficaz, os vários recursos didácticos ao seu dispor na escola, em prol de uma educação melhor, de um processo de Ensino-aprendizagem com maior qualidade.

8. A Avaliação

A avaliação constitui o elemento principal da apreciação de uma planificação, uma vez que revela não só se os objectivos educacionais foram ou não atingidos pelos alunos, como também se a planificação realizada pelo professor foi a mais adequada relativamente aos objectivos a que previamente se propôs.

Desta forma, a avaliação constitui-se como uma apreciação quantitativa e/ou qualitativa de uma aprendizagem em função de objectivos estabelecidos anteriormente. A avaliação vai assumir assim, várias funções, como o facto de se tornar um instrumento ao serviço do sucesso dos alunos ao permitir que estes se situem na sua evolução, ao promover nos alunos o confronto com as suas dificuldades, tornando-os persistentes, ao promover nos alunos métodos de trabalho que os ajudem a perceber o que aprenderam e o que falta aprender, ao fornecer a avaliação de uma outra função intelectual²⁵⁸.

Daí que, e estabelecendo a ligação com o apontamento relativo à planificação, sendo que uma não se pode dissociar da outra, a elaboração de metas revela-se um aspecto fundamental para que uma acção possa ser regulada pelo próprio aluno. As metas, e posterior avaliação, servem como valor de referência que incitam e dirigem o comportamento de forma intencional, consciente e planificada²⁵⁹.

Por conseguinte, a recolha de diferentes tipos de informação (O que avaliar?), os vários sistemas de avaliação (Como avaliar?) e a tomada de decisões diferentes (Para quê avaliar?) constituem finalidades e funções da avaliação que, por sua vez diferenciam os procedimentos de avaliação. Posto isto, podemos, então distinguir as três principais funções clássicas de avaliação²⁶⁰.

A *avaliação diagnóstica* – cujo objectivo consiste em averiguar em que grau de preparação o aluno se encontra e determina o seu nível prévio, o que possibilita a identificação de dificuldades no processo de ensino-aprendizagem, definindo referenciais

²⁵⁸ Bernadette Mérenne-Shoumaker, *op. cit.*, p. 201.

²⁵⁹ Vide Adelina Silva; Isabel Sá, “Auto-regulação e Aprendizagem”, in *Investigar em Educação*, [s.n.], [s.l.], 2003.

²⁶⁰ Carlos Alberto Ferreira, *A Avaliação no Quotidiano da Sala de Aula*, Colecção Currículo, Políticas e Práticas n.º 28, Porto, Porto Editora, 2007, pp. 24-31.

para um início apropriado, e informa o professor sobre a origem e despistagem das dificuldades²⁶¹. Nas palavras de Bloom, Hastings e Madaus, este tipo de avaliação, serve para definir a “localização do ponto de partida mais adequado”²⁶². A este respeito, Taba procurou mostrar como o diagnóstico das necessidades é importante para o processo porque “... permite manter o currículo em sintonia com as necessidades da época (...), sendo essencialmente um processo de determinação de factos para serem tomados em conta no currículo”²⁶³. Taba assinala ainda que as necessidades se centram na “determinação das necessidades educacionais dos estudantes, das condições de aprendizagem na aula e dos factores que afectam a realização óptima dos objectivos educacionais”²⁶⁴.

Este tipo de avaliação tem portanto como principal objectivo, permitir ao professor conhecer os seus alunos, logo, tem toda a lógica ser feita no início do ano lectivo. Ao identificar o conhecimento relevante e as características da turma, o professor pode fazer planos para que cada aluno consiga alcançar o sucesso na Escola.

A *avaliação formativa* – que tem, acima de tudo, uma finalidade pedagógica e está caracteristicamente integrada de modo constante no processo de ensino-aprendizagem. O seu principal objectivo é fornecer aos intervenientes no acto educativo informações sobre os êxitos conseguidos e as dificuldades sentidas pelos alunos na aprendizagem, permitindo a sua regulação com a intervenção atempada de modo a que o professor normalize o processo realizado pelo aluno. Uma modificação ou “revisão” do percurso didáctico, onde “nunca se classifica o aluno mas ajuda-se a progredir”²⁶⁵ providenciando, ainda, uma fonte de informações sobre as estratégias escolhidas pelo professor²⁶⁶.

Este tipo de avaliação pode referir-se tanto à aprendizagem do aluno quanto à avaliação de outros objectivos educacionais mais amplos como atitudes ou formação de carácter, ou a programas ou materiais de Ensino. A avaliação formativa realizada no final de um tema, permite que o aluno desenvolva as suas capacidades para uma avaliação sumativa posterior.

A *avaliação sumativa* – realizada no final de um processo ou ciclo de ensino aprendizagem, através de testes ou exames, e que consiste na realização de um balanço das aprendizagens dos alunos após uma ou mais sequências de ensino. Esta exprime-se quantitativamente em função da determinação de níveis de rendimento dos alunos e conduz à hierarquização dos mesmos. Este tipo de avaliação constitui a resposta à pergunta: em que medida os objectivos previstos foram atingidos? Daí que mereça, igualmente, o termo de

²⁶¹ Miguel Monteiro, *op. cit.*, p. 121.

²⁶² Benjamin Bloom; Thomas Hastings e George Madaus, *Manual de Avaliação Formativa e Sumativa do Aprendizado Escolar*, São Paulo, Livraria Pioneira Editora, [s.d.], p. 46.

²⁶³ Hilda Taba, *Elaboración del Curriculum*, Buenos Aires, Troquel, 1976, p. 305.

²⁶⁴ Idem, *ibidem*, p. 306.

²⁶⁵ Bernadette Mérenne-Shoumaker, *op. cit.*, p. 202.

²⁶⁶ Miguel Corrêa Monteiro, *op. cit.*, p. 121.

“certificativa” ou de “veredicto”²⁶⁷, uma vez que se constitui como registo dos conhecimentos obtidos pelo aluno²⁶⁸.

Enquanto meios ou instrumentos de que o professor pode e deve dispor de forma que se possa efectuar uma avaliação adequada e orientada face aos diversos campos de aprendizagens pretendidos pela História, podemos, ainda, destacar a observação informal, ou com recurso a grelhas de observação, baseada no tipo de condutas e procedimentos que os alunos acusam ao longo das actividades propostas, grau de envolvimento e problematização, organização das tarefas, expressão verbal e empenho nos momentos de superar dificuldades sentidas; a apreciação criteriosa de produtos concretizantes e resultantes das aprendizagens, como o caderno diário, comentários, o sucesso e assiduidade na realização de fichas ou de outro tipo de tarefas, sínteses escritas, entre outros; e por fim, a realização de testes de diferentes naturezas²⁶⁹.

Assim, pensar numa avaliação formativa, com base nas competências desenvolvidas pelos alunos compromete dois aspectos importantes. O primeiro diz respeito ao facto de que o decurso do processo de ensino-aprendizagem se deve centrar, obviamente, nos alunos, o que lhe confere uma condição de continuidade relativamente aos procedimentos para a aquisição de uma competência²⁷⁰. O segundo implica, consequentemente, que o professor concretize a avaliação dos seus alunos com base na recolha e análise *contínua* das informações que resultam desse processo.

Resta, por fim, reiterar que a avaliação é como uma “faca de dois gumes”. Esta não se cinge apenas ao trabalho desenvolvido pelos alunos, é também reflexo das estratégias e percursos escolhidos pelo professor. Parafraseando Miguel Monteiro, resumimos, então, a importância da avaliação à seguinte expressão “O professor não tem apenas de avaliar os alunos porque é necessário fornecer dados concretos sobre o seu trabalho, mas porque esses resultados servem igualmente para o professor melhorar as opções educativas”²⁷¹.

²⁶⁷ Bernadette Mérenne-Shoumaker, *op. cit.*, p. 202.

²⁶⁸ Miguel Corrêa Monteiro, *op. cit.*, p. 121.

²⁶⁹ Vide Maria Cândida Proença, *Didáctica da História*, Lisboa, Universidade Aberta, 1992; Ministério da Educação – Direcção Geral dos Ensinos Básico e Secundário, *Organização Curricular e Programas – Ensino Básico, 3.º ciclo*, Volume I, Lisboa, Ministério da Educação, 1991, p. 146; C. Ferreira, *A Avaliação no Quotidiano da Sala de Aula*, Colecção Currículo, Políticas e Práticas n.º 28, Porto, Porto Editora, 2007.

²⁷⁰ P. Alves, “Avaliar competências na aula de História: um novo quadro de referência” in *Para uma Educação Histórica de Qualidade – Actas das IV Jornadas Internacionais de Educação Histórica*, Braga, Centro de Investigação em Educação – Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, 2004, p. 122.

²⁷¹ Miguel Corrêa Monteiro, *op. cit.*, p. 20.

8.1. Reflexão sobre os resultados obtidos

Ao longo desta sequência de nove blocos de 45 e 90 minutos, procurou-se variar os instrumentos de avaliação, avaliando os alunos de formas diversificadas. Esta avaliação incidu na avaliação formativa e sumativa, ou seja, através dos trabalhos de casa, juntamente com a participação dos alunos dentro da sala de aula e de um teste sumativo no final, realizado por nós e pelo Professor Cooperante.

Das actividades que foram desenvolvidas dentro da sala de aula, podemos destacar os vários debates que ocorreram da sequência de novo blocos, que sem dúvida, em muito contribuíram para o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos.

O cruzamento de dados da grelha da avaliação formativa com a grelha da avaliação sumativa (ficha de avaliação), permite-nos efectuar uma sucinta reflexão. Dos vinte e cinco alunos que compõem a turma do 8.º E, todos realizaram as tarefas que foram propostas ao longo da sequência didáctica, uns com mais vontade que outros como é normal, uma vez que os alunos têm consciência e estão habituados a que seja, tradicionalmente, a avaliação sumativa a que continua a ter mais peso na nota final, no entanto, alguns alunos na avaliação sumativa não se preocuparam muito com o estudo. Contudo, o professor tem que dar importância à avaliação formativa em aula, pois assim evita o perigo de enveredar por um sistema avaliativo pontual e único que não reflecte, nem permite em muitos casos demonstrar tudo o que o aluno de facto aprendeu.

Relativamente à avaliação sumativa dos alunos, esta foi feita através de uma ficha de avaliação²⁷². O desempenho da Turma pode ser considerado satisfatório, uma vez que se observou a evolução positiva de um número considerável de alunos relativamente à avaliação realizada anteriormente²⁷³ a esta sequência lectiva²⁷⁴. Pudemos analisar através da matriz de correcção da ficha²⁷⁵ aquilo que era pedido aos alunos e, através da grelha de correcção da ficha²⁷⁶ observar quais as questões onde houve mais falhas.

É de sublinhar que os alunos que melhores resultados obtiveram na ficha de avaliação são aqueles que ao longo das nossas aulas mostraram maior interesse pelos conteúdos leccionados. No entanto, outros houve que, enquanto alunos medianos não terão investido tanto tempo ou preocupação na realização do teste, tendo por isso notas a rondar os 50%, e é precisamente com estes alunos e com os que tiveram notas mais baixas, que devemos centrar a nossa preocupação enquanto professores.

²⁷² Vide anexo 18 no CD-Rom no final do Relatório.

²⁷³ Realizaram-se três testes durante o 1.º Período. O primeiro momento da avaliação foi realizado através de um mini teste realizado no final de uma aula; o segundo momento da avaliação foi realizado por nós e, o terceiro momento da avaliação foi feito no final do Período.

²⁷⁴ Vide anexo 19 no CD-Rom no final do Relatório.

²⁷⁵ Vide anexo 20 no CD-Rom no final do Relatório.

²⁷⁶ Vide anexo 21 no CD-Rom no final do Relatório.

9. O Professor Cooperante

O termo supervisão pode ser alargado a todas as profissões, se este for entendido como um processo em que o supervisor orienta os seus profissionais de forma a desempenharem bem as suas funções. Segundo Alarcão e Tavares “ensinar os professores a ensinar deve ser o objectivo principal de toda a supervisão pedagógica”²⁷⁷. Alarcão e Tavares definem supervisão como:

“o processo em que o professor, em princípio mais experiente e mais informado, orienta um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional. Depreende-se desta noção que a supervisão teve lugar num tempo continuado pois só assim se justifica a sua definição como processo. Tem um objectivo: o desenvolvimento profissional do professor. E situa-se no âmbito da orientação de uma acção profissional; daí chamar-se-lhe também orientação da prática pedagógica”²⁷⁸.

A supervisão em Educação serve como um processo de melhoramento e de eficácia do Ensino, uma vez que esta serve para orientar, aconselhar e avaliar os professores aula, de forma a estimular-nos a aperfeiçoar as nossas práticas educativas.

A supervisão Pedagógica é um processo multifacetado pois encerra tarefas variadas e múltiplas aprendizagens, quer a nível pedagógico, didático, organizacional, cultural e social. Além disso é bilateral e colateral, ou seja, o supervisor e o formando, partilham conhecimentos, que é progressivamente construído, sendo colateralmente o aluno quem usufrui dessa construção de conhecimentos. De acordo com Fullan “Na Educação, um fim importante é fazer a diferença na vida dos alunos”²⁷⁹.

O Professor Cooperante tem de ter a capacidade de estabelecer uma comunicação eficaz, de forma a perceber/compreender as ideias e as opiniões do formando, com o objectivo de o levar a reflectir sobre as suas práticas, mantendo sempre uma relação aberta proporcionando um clima favorável de entajuda entre o supervisor e o formando. Segundo esta linha de pensamento, Alarcão e Tavares referem:

“numa atitude de colegas, numa atmosfera que lhes permita porem à disposição um do outro o máximo de recursos, (...) os problemas que surjam no processo de ensino-aprendizagem dos alunos e nas próprias actividades de supervisão sejam devidamente identificados e resolvidos”²⁸⁰.

²⁷⁷ Isabel Alarcão e Maria José Tavares, *Supervisão da Prática Pedagógica – Uma prática reflexiva na formação de professores*, Coimbra, Livraria Almedina, 1978, p. 34.

²⁷⁸ Idem, *ibidem*, p. 197.

²⁷⁹ Michael Fullan, *Liderar numa cultura de mudança*, Porto, Asa Editores, 2003, p. 25.

²⁸⁰ Isabel Alarcão e Maria José Tavares, *op. cit.*, p. 68.

“(…) criar um clima favorável, uma atmosfera afectivo-relacional e cultural positiva, de entreajuda, recíproca, espontânea, autêntica, cordial, empática, colaborativa e solidária (...) a fim de que os problemas que surjam no processo ensino/aprendizagem dos alunos e nas próprias actividades de supervisão sejam devidamente identificados, analisados e resolvidos”²⁸¹.

Para tal, é necessário que o Professor Cooperante tenha uma “formação especializada”²⁸², de forma a melhor as suas funções enquanto supervisor, tal como vem referido no ponto 3 do artigo 19 do Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de Fevereiro:

“na escolha do orientador cooperante é dada preferência aos que sejam portadores de orientação especializada em supervisão pedagógica e formação de formadores e ou experiência profissional em supervisão”.

O Professor Cooperante de História, Eurico Sequeira, demonstrou-se sempre disponível para ajudar em tudo aquilo a que foi solicitado, criando sempre condições para a integração do formando nas dinâmicas da Escola e da sala de aula, favorecendo a sua inserção e apropriação dos modos de funcionamento e organização das Escola, nomeadamente no que se refere ao Projecto Educativo, Projecto Curricular da Escola e aos princípios que orientam o Projecto Curricular da Turma. Colaborou na concepção do projecto de intervenção do formando, facilitando a recolha de informação relevante; acompanhou o desenvolvimento do referido projecto de intervenção do formando, facilitando-lhe o acesso aos recursos disponíveis da Escola; estimulou formas de organização curricular diferenciadas, de acordo com a diversidade dos alunos, apoiando a utilização de recursos e materiais diversificados; planeou, analisou e reflectiu com o formando as actividades desenvolvidas, as estratégias utilizadas, as dificuldades sentidas, sugerindo alternativas; e por fim participou na avaliação do formando, através da observação dos seus desempenhos, procurando registar procedimento e atitudes de acordo com as orientações acordadas com a equipa de tutoria. Eurico Sequeira, além de nosso Professor Cooperante, revelou ser também um grande e verdadeiro AMIGO.

²⁸¹ Idem, *ibidem*, p. 61.

²⁸² Idem, *ibidem*, p. 11.

TERCEIRA PARTE – ACTIVIDADES EXTRA-CURRICULARES

1. A visita de estudo

A actividade que a seguir apresentamos não foi possível de ser realizada, uma vez que o Plano de Actividades Anuais já estava pré-estabelecido desde o início do ano lectivo. Infelizmente a disciplina de História não continha nenhuma actividade, e por isso mesmo, foi por nós apresentado um projecto de uma Visita de Estudo ao Museu da Marinha. Apesar de este projecto assentar numa actividade bastante enriquecedora no que concerne à aquisição de conteúdos relacionados com a Unidade Didáctica em estudo, a mesma não foi aceite por várias razões, entre as quais a falta de tempo e de meios financeiros. De seguida iremos apresentar aquela que seria a tal Visita de Estudo ao Museu da Marinha, juntamente com todas as burocracias que ela inclui.

No Guia da Reforma Curricular podemos ler que o:

“objectivo educacional definido na Lei de Bases do Sistema Educativo visa a formação da pessoa e do aluno nas suas diversas dimensões. Por isso, o processo de ensino-aprendizagem deverá valorizar não só o domínio dos conhecimentos, como também os domínios das atitudes e valores das capacidades. Esta concepção identifica o aluno como sujeito de construção do saber, cabendo ao professor o papel de mediador das aprendizagens que se pretendem activas, significativas e integradoras (...)”²⁸³.

As visitas de estudo são sem dúvida uma das melhores estratégias de ensino-aprendizagem, uma vez que motivam os alunos, devido à saída do espaço clássico de sala aula e da possibilidade de promover a relação entre o professor e o aluno e entre os próprios alunos. Estas ajudam na formação integral dos jovens e por isso mesmo, devem ser apoiadas e estimuladas pela Escola como factores de valorização do processo de Ensino-aprendizagem. Assim, as visitas de estudo devem ter como princípio geral orientador o predomínio da componente pedagógica na elaboração do projecto. No entanto, esta não deve ser um simples passeio académico/escolar e de convívio/banquete entre os alunos e o professor, muito pelo contrário, ela deve ser uma situação que favoreça a aprendizagem de uma nova série de saberes ou então um reforço daquilo que foi já apreendido dentro da sala de aula, isto porque a visita deve ser vista como “uma «aula» se bem que em moldes diferentes”²⁸⁴. É portanto, neste sentido que as visitas de estudo devem decorrer, dado que proporcionam o desenvolvimento/aperfeiçoamento de uma série de competências gerais que os currículos, hoje em dia, tanto defendem.

²⁸³ Vide *Guia da Reforma Curricular, Documentos de Trabalho*, 3.ª ed., Lisboa, Texto Editora, 1994.

²⁸⁴ Maria Cândida Proença, *op. cit.*, p. 197.

O Expansionismo Europeu: Os Descobrimentos e a Nova Visão do Mundo nos Séculos XV e XVI.

Uma experiência de Ensino

As visitas de estudo surgem assim como um processo de complemento entre a teoria existente na maioria das salas de aula e uma prática, que os alunos devem cada vez mais desenvolver.

Podemos afirmar que de uma forma geral, as visitas de estudo promovem sete grandes competências gerais e transversais a todas as disciplinas do Currículo Nacional, sendo elas as seguintes:

- a motivação dos alunos para os conteúdos didácticos que se encontram a ser leccionados;
- o trabalho em equipa, dado que os alunos trabalham em grupos, promovendo assim a socialização entre eles e o corpo docente que os acompanha;
- a observação, uma vez que, os alunos devem ter contacto com a realidade e aprender a retirar dela o que pode ser mais significativo;
- o respeito e a preservação do património, dado que este é cada vez mais um elemento que os alunos devem aprender a respeitar e a integra-lo como parte da identidade da cultura de um país;
- a pesquisa, porque os alunos devem pesquisar variadíssimos pontos para a realização com sucesso da mesma, quer *in loco*, quer anteriormente ou posteriormente à visita de estudo;
- o contacto com fontes, dado que, as fontes são um dos principais elementos que os nossos jovens devem cada vez mais aprender a trabalhar;
- o desenvolvimento do conhecimento científico, que permite com que os alunos possam desenvolver os métodos de trabalho segundo o método científico.

A estrutura de uma visita de estudo deve começar com a definição de quatro grandes pontos, a saber:

- a finalidade da visita de estudo;
- o tipo de visita de estudo que se pretende realizar;
- os objectivos didácticos que a visita de estudo deve alcançar;
- a burocracia que a mesma envolve.

Dentro do primeiro ponto, a finalidade da visita de estudo, podemos afirmar que existem quatro grandes finalidades de visita, que são as seguintes:

- Visitas de Estudo **Motivacionais** – nesta situação, a visita de estudo serve como o ponto de partida de uma Unidade Didáctica em causa, uma vez que permite chamar/cativar a atenção dos alunos para os conteúdos que serão posteriormente leccionados. Nesta finalidade os alunos podem de uma forma geral recolher elementos essenciais que poderão ser mais tarde, tratados em sala de aula;
- Visitas de Estudo de **Aprofundamento** – nesta situação, a visita de estudo “visa esclarecer e complementar conhecimentos, permitindo também aplicar e consolidar os (conhecimentos) já adquiridos”²⁸⁵. Os alunos, neste tipo de visitas, podem assumir dois papéis, o de recolha de informação e o de escutar o professor ou um guia;
- Visitas de Estudo de **Consolidação** – nesta situação, a visita de estudo será realizada no final da Unidade Didáctica que acabou de ser leccionada. Neste tipo de visita permite aos alunos, consolidar, sintetizar e avaliar os conhecimentos que foram adquirindo ao longo da sua leccionação;
- Visitas de Estudo de **Substituição** – nesta situação, a visita de estudo pode ser entendida como um ponto de leccionação de uma Unidade Didáctica, isto porque, o professor pode entender que esta visita pode ser um excelente meio de a mesma ser leccionada.

Em relação aos três primeiros níveis de finalidades de uma visita de estudo, estes encontram-se muito bem definidos e estruturadas no livro de Maria Cândida Proença, *Didáctica da História*. No entanto, falta-lhe no nosso entender o último nível, as visitas de estudo de substituição, isto porque, esta última possibilidade deve também ser tida em conta e pode muito bem ser aplicada em contextos de turmas do secundário como hoje em dia as observamos. Nomeadamente porque existem certas unidades didáticas, onde os conteúdos leccionados previamente podem permitir que uma visita de estudo conduza a que os alunos possam através do desenvolvimento de algumas das competências anteriormente mencionadas entender a unidade seguinte através da visita de estudo. Um exemplo que podemos dar desta situação poderá ser a nossa unidade didáctica em estudo, através de uma visita de estudo ao Museu de Marinha.

Os tipos de visita de estudo que existem são particularmente três, a visita dirigida, a visita livre e a visita mista. A primeira trata-se de uma visita orientada por um professor ou um guia existente no local da visita e onde os alunos podem ter acesso a um questionário para responder ou então podem estar divididos em grupos e proceder a uma recolha de informação necessária para um trabalho de grupo.

²⁸⁵ Idem, *ibidem*, p. 198.

A segunda consiste na existência de uma guião, roteiro ou fichas de trabalho que são fornecidas aos alunos e que estes vão preenchendo, percorrendo o local livremente sob a supervisão do professor. Neste tipo de visita, pode existir também a formação de grupos.

O tipo de visita mista assume-se como um meio-termo ou confluência dos dois tipos anteriormente apresentados. Existe, assim, uma exposição do professor ou de um guia acompanhado de guião, roteiro ou fichas que os alunos terão de preencher de forma autónoma.

Os objectivos de uma visita de estudo são o seu ponto essencial e o qual transforma a saída da sala de aula em uma visita ou num simples passeio de convívio e amena conversa. Assim sendo, uma visita de estudo não proporciona apenas a aquisição de conhecimentos, mas também possibilita o desenvolvimento de várias competências e capacidades, como por exemplo: a aquisição e aplicação de técnicas de pesquisa, a recolha e tratamento de informação; o desenvolvimento de capacidades de observação e organização do trabalho, bem como a elaboração de sínteses e relatórios. De uma forma geral podemos afirmar que as visitas de estudo facultam o desenvolvimento e aquisição de todas as competências específicas da disciplina ou disciplinas em que esta se insere.

Após estes aspectos fundamentais da estrutura da visita passamos então ao último patamar desta primeira fase, a preparação da visita, e a consequente burocracia da mesma. Neste ponto devemos tratar de tudo, o que diz respeito, à burocracia que uma visita de estudo envolve, desde os pedidos ao Conselho Pedagógico, ao Conselho de Turma e ao Grupo Disciplinar, passando pelo contacto com o local onde decorrerá a visita de estudo, aos transportes, contactos com os Encarregados de Educação, do SASE até ao final que será o contacto com os outros professores que poderão acompanhar a turma na visita de estudo e a recolha dos fundos necessários para a realização da visita.

Devemos não esquecer que nesta primeira etapa da concepção da visita deve estar incluído a realização de um Guião da Visita. Este guião poder ser feito segundo duas metodologias: a elaboração por parte dos alunos e professores ou então somente pelo professor. Antes da elaboração deste guião o professor deve ter o cuidado de fazer um reconhecimento prévio do local da visita de estudo, de forma a verificar se todos os elementos necessários para atingir os objectivos se encontram disponíveis.

O professor deve ainda ter em atenção que deverá deixar uma aula prévia de preparação da visita de estudo, onde deverá indicar aos alunos as regras que deverão ser seguidas no decorrer da visita²⁸⁶, estabelecer as divisões de grupos, se tal for necessário, levantar algumas questões iniciais e proceder ao levantamento prévio das ideias dos alunos sobre o sítio a visitar e motivar os alunos para a visita de estudo, que pode passar por

²⁸⁶ Vide Anexo 22 no CD-Rom no final do Relatório.

exemplo, pela exibição de um pequeno vídeo, uma visita virtual sobre o local ou então, levantar um problema que reclame a atenção dos seus alunos, tal como sugere Sánchez Ogallar “plantear hipóteses por parte de cada uno de los grupos, los cuales decidirán qué aspectos de la misma deben ser comprobados; para hacerlo se dotarán del material necessário”²⁸⁷.

A segunda grande etapa da visita de estudo é, claro está, a sua realização. Esta etapa pode decorrer com a apresentação do próprio professor, de um guia ou então pode ser realizada através de uma livre recolha de elementos feita pelos alunos, de forma a conduzi-los a um trabalho de busca de informação e de levantamento de hipóteses. Depende assim do tipo de visita que for definida inicialmente pelo professor em sala de aula.

As visitas a museus são importantes porque estes, contém sons, ideias, palavras, ambientes e gestos capazes de cativar os alunos. Nos museus existe “uma sobrecarga heroica”²⁸⁸ que motiva ainda mais os alunos.

Após a realização da visita de estudo, o professor “deve desenvolver com os alunos actividades de aplicação dos conhecimentos adquiridos e de avaliação do trabalho desenvolvido.”²⁸⁹.

A avaliação dos resultados obtidos é uma etapa importante em qualquer acto pedagógico. Deverá ser feita uma avaliação colectiva de todo o processo, de forma a identificar os aspectos positivos e negativos. É a análise crítica do trabalho de organização e concretização da visita que possibilitará a introdução de alterações para experiências futuras.

1.1. A visita de estudo ao Museu da Marinha

“A História é, como se sabe, uma disciplina privilegiada para a aproveitar as potencialidades didácticas do meio local”²⁹⁰.

A visita de estudo em análise insere-se na unidade didáctica “*O expansionismo europeu*”, no programa do 8.º ano de escolaridade, no grande Tema *Expansão e mudança nos séculos XV e XVI*, e no tema 5.1 “*A abertura ao mundo*” isto segundo o programa em vigor²⁹¹.

²⁸⁷ Antonio Sánchez Ogallar, “El trabajo de campo y las excursiones”, In *Ensenar Geografía de la teoría e la practica*, Madrid, Editorial Síntesis, 1995, p. 171.

²⁸⁸ Paul Ricoeur, *A memória, a história e o esquecimento*, Campinas, Editora da Universidade de Campinas, 2007, p. 390.

²⁸⁹ Maria Cândida Proença, *op. cit.*, p. 199.

²⁹⁰ Idem, *ibidem*, p. 196.

²⁹¹ Vide *Programa de História A, Curso Geral de Ciências Sociais e Humana*, Ensino Secundário, DGIDC, 2001.

O Expansionismo Europeu: Os Descobrimentos e a Nova Visão do Mundo nos Séculos XV e XVI.

Uma experiência de Ensino

A Unidade Didáctica da visita de estudo é a primeira a ser leccionada no 8.º ano de escolaridade segundo o programa em vigor. **“Renascimento e Reforma”** é a unidade que se encontra no seguimento do programa. A linha de conteúdos que a presente unidade didáctica da visita de estudo apresenta pode ser dividida nos diversos agentes que ajudaram no processo de Expansão Marítima Portuguesa, a saber: rumos da expansão quatrocentista, a afirmação do expansionismo europeu: os impérios peninsulares e por fim o comércio à escala mundial.

No primeiro agente do expansionismo europeu seriam abordadas as seguintes temáticas, motivos da expansão europeia e portuguesa, o mundo no século XV, condições da prioridade portuguesa no processo de expansão europeia, a conquista e o fracasso de Ceuta, descobrimentos e conquistas no período henriquino: Madeira e Açores, a exploração da costa ocidental africana, a política africana de D. Afonso V e por fim a descoberta do Brasil. Neste primeiro grupo seriam reforçados os conceitos/noções de *cartografia*, *técnica de “bolinar”*, *navegação astronómica*, *entrepasto comercial*, *colonização*, *capitanias*, *capitães-donatários*, *monopólio comercial* e *mare clausum*, conceitos que já tinham sido anteriormente leccionados em sala de aula. Este primeiro agente serviria para destacar as condições da prioridade populações tanto da Europa como da portuguesa, tendo em atenção o impacto exercido pela expansão peninsular sobre as áreas ocupadas.

O segundo agente mostraria: os portugueses na África Negra, a formação do império português no Oriente, a organização do império português no Oriente, os portugueses no Brasil, e por fim o império espanhol (este como menos relevância, serve somente de comparação com aquilo que foi o império português). Neste segundo grupo seriam reforçados os conceitos/noções de *impérios coloniais*, *feitoria*, *tráfico de escravos*, *monopólio régio*, *miscigenação*, *aculturação* e *missionação*, conceitos que já tinham sido anteriormente leccionados em sala de aula. Este segundo agente serviria para destacar o domínio territorial dos impérios coloniais peninsulares.

Por fim temos o terceiro agente: comércio internacional e a dinamização dos centros económicos europeus e as repercussões dos novos produtos no quotidiano. Neste segundo grupo seriam reforçados os conceitos/noções de *mundialização da economia*, *revolução comercial* e *acumulação de capital*. Este último agente serviria mostrar as novas rotas comerciais intercontinental e os principais centros económicos europeus.

A visita de estudo ao Museu de Marinha possibilita assim uma visão sobre o passado marítimo português e tudo o que se relaciona com os mais diversos aspectos e actividades humanas marítimas. As competências específicas que iriam ser exploradas, ao longo da unidade didáctica em estudo, seriam: a compreensão histórica, o tratamento da informação/utilização de fontes e a comunicação, tendo tido cada uma delas um conjunto de competências específicas a desenvolver, tal como se pode observar abaixo:

- **Tratamento da Informação/Utilização de Fontes:**

- Interpretar documentos de tipo diverso;
- Identificar e aplica correctamente os conceitos;

- **Compreensão Histórica:**

- Reconhecer o carácter diversificado das motivações da expansão europeia, destacando as condições que explicam a prioridade portuguesa;
- Identificar os principais rumos e etapas da expansão durante o período henriquino;
- Compreender clarificação operada no reinado de D. João II no que se refere aos objectivos da expansão, relacionando-a com a estratégia ibérica de partilha do espaço mundial;
- Identificar e caracterizem de forma elementar as principais civilizações da África, da Ásia e da América, no século XV, compreendendo as repercussões que sobre elas terá o expansionismo europeu nos aspectos demográficos cultural e religioso;
- Distinguir as formas de ocupação e de exploração económica implementadas por Portugal na África, no Oriente e no Brasil, relacionando-as com a especificidade dessas regiões;
- Identificar as características fundamentais da conquista e da ocupação espanholas na América Central e do Sul;
- Integrar as novas rotas do comércio intercontinental no contexto do grande comércio europeu, destacando a importância dos principais centros distribuidores de produtos ultramarinos (Lisboa, Sevilha, Antuérpia, repúblicas italianas);
- Reconhecer o papel de Portugal para o alargamento do conhecimento da Terra;
- Desenvolver atitudes de tolerância e de respeito em relação a outros povos e culturas;
- Usar conceitos para interpretar e relacionar factos históricos.

- **Comunicação em História:**

- Expressar oralmente, de forma clara, as ideias aplicando o vocabulário específico da disciplina;
- Elaborar sínteses escritas.

Não podemos esquecer que a História contribui para a aquisição de uma perspectiva crítica, que deve ser entendida:

“como a consciência da complexidade e da dificuldade das coisas, a capacidade de formular juízos com conhecimento de causa, fundamentados num saber efectivo, não dogmático nem simplório, no rigor científico e em exigências éticas de procura da verdade e de compreensão de outros pontos de vista”²⁹².

1.2. Preparação e Execução

A visita ao Museu de Marinha insere-se no estudo da unidade didáctica “*O expansionismo europeu*”, sendo realizada no final da mesma. Assim sendo, a visita em análise tem como finalidade um carácter de consolidação, aprofundamento e ao mesmo tempo de motivação, isto segundo os critérios acima definidos.

A primeira deve-se, ao facto, de a visita ocorrer no final da unidade didáctica em estudo, com o objectivo de consolidar, sintetizar e avaliar os conhecimentos que os alunos possam ter adquirido ao longo da unidade em causa. A segunda finalidade, o aprofundamento, inscreve-se no pressuposto de que os alunos ao se deslocarem a um museu, que contém vários vestígios do período em estudo, permite esclarecer e complementar os conhecimentos que foram adquiridos até ao momento e quem sabe possa levantar dúvidas nos espíritos históricos dos alunos, desencadeando-os na busca de novos conhecimentos, fomentando assim o espírito da História nos alunos.

Para além deste ponto, podemos ainda considerá-la de aprofundamento, porque os alunos terão de realizar pesquisas prévias sobre o museu a visitar, de forma a ficarem mais preparados em relação ao que vão ver no dia da visita. Por fim a terceira finalidade, serve de ponto de partida para uma futura unidade didáctica “*O Império Português e a concorrência internacional*”, uma vez que permite chamar/cativar a atenção dos alunos para os conteúdos que serão posteriormente leccionados em sala de aula.

O tipo de visita que será realizado é de âmbito misto, isto porque, apesar de os alunos serem os principais dinamizadores da visita, o professor poderá e deverá sempre acrescentar algo ao que será dito e explicado pelos alunos, dado que logrará em alguns momentos em recordar os conteúdos leccionados durante a unidade em sala de aula. A isto, junta-se o facto de os alunos realizarem uma pesquisa prévia sobre os sítios visitados e elaborarem um pequeno texto sobre o mesmo, o qual será visto e organizado em aula com a ajuda do professor.

²⁹² Ana Leal Faria, *Documentação de suporte à Unidade Curricular Didáctica da História, Resumo da aula nº3*, Lisboa, Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, 2011, p. 3.

O Expansionismo Europeu: Os Descobrimentos e a Nova Visão do Mundo nos Séculos XV e XVI.

Uma experiência de Ensino

Os objectivos da visita são um dos aspectos mais importantes da mesma e definem mesmo como esta se deve desenvolver, planificar e estruturar, dado que são os objectivos que definem a visita e a tornam num laboratório de aquisição e aplicação de competências. Entre as competências gerais e transversais que as visitas promovem existem depois algumas específicas e que foram já acima mencionadas.

A visita de estudo ao Museu de Marinha encontra-se assente nos seguintes objectivos:

- Proporcionar uma reflexão sobre a ligação entre Portugal e o Mar, durante os descobrimentos portugueses, e o seu impacto na formação do mundo moderno;
- Desmitificar a visão fechada do mundo e do mar, fundamentada em mitos e lendas;
- Identificar os motivos e as condições favoráveis da expansão marítima portuguesa;
- Identificar os primeiros descobridores, como Diogo Cão, João de Santarém, Diogo Gomes, Pedro de Sintra, Gonçalves Zarco, Gil Eanes e Nuno Tristão, responsáveis pelas incursões atlânticas e a exploração da costa ocidental de África;
- Comparar vários tipos de cartografia ao longo da expansão marítima portuguesa;
- Mostrar as várias etapas da expansão marítima portuguesa;
- Identificar os vários instrumentos náuticos;
- Observar vários tipos de embarcações ao longo dos descobrimentos e da história marítima portuguesa;
- Identificar as principais rotas comerciais marítimas.

A visita aparece assim como um elemento integrador do processo da expansão marítima portuguesa, dado que o Museu de Marinha é um excelente exemplo deste processo, pelos vestígios fantásticos aí existentes. A visita permite, assim, uma relação entre todo o tema *Expansionismo europeu*.

Não podemos esquecer que após todas estas definições torna-se importante definir os passos que seriam dados ainda na preparação da visita, e que foram anteriormente expostos naquilo que ficou então definido como burocracia da visita de estudo. Os passos a serem seguidos seriam então os seguintes:

- Pedidos e informações aos respectivos órgãos da escola – Conselho Pedagógico;

- Conselho de Turma; Grupo disciplinar e Direcção;
- Aluguer de autocarro – requer sempre uma consulta do mercado, de forma a assegurar duas vertentes a económica e a segurança;
- Informar e marcar a visita com o Museu de Marinha;
- Declaração de autorização dos pais e fotocópia do seu Bilhete de Identidade;
- Plano para os alunos que ficarem na escola;
- Tratar do apoio aos alunos que usufruírem de apoios sociais da escola;
- Seguro de viagem.

A visita de estudo em esboço, no presente trabalho, não é desenhada com o auxílio de um guião para os alunos, isto porque, entendemos que a realização de trabalhos prévios dos alunos, com vista a apresentação das estruturas, conduziria a uma desmotivação e desinteresse dos alunos pela visita em si.

A visita começaria a ser preparada em aulas com os alunos, durante toda a unidade didáctica, de forma a proporcionar aos alunos tempo para as pesquisas necessárias. Assim sendo, existiriam no total quatro aulas de 90 minutos de preparação da visita, sendo que três estariam destinadas a tratar a informação recolhida pelos alunos. A última aula seria dedicada para a definição das regras da visita.

Tendo em conta, que estamos perante uma turma do 8.º ano de escolaridade, com vinte e seis alunos, torna-se necessário realizar uma divisão de tarefas, pelo que seriam formados cinco grupos de quatro e dois grupos de três elementos encarregue da realização de fichas sobre o Museu de Marinha.

Este trabalho prévio tem dois grandes objectivos, a motivação dos alunos para a visita de estudo e para as aulas e depois o desenvolvimento de métodos de pesquisa, de modo a que os alunos possam ganhar alguma base de pesquisa para trabalhos futuros e de maior grau de dificuldade.

1.3. Descrição da visita de estudo ao Museu da Marinha e Avaliação

Após a definição da escola, da turma e da metodologia utilizada para o desenvolvimento da visita de estudo em ensaio, torna-se necessário a descrição da visita de estudo em si, mencionando as estruturas que seriam visitas e a justificação para a sua escolha, com a enunciação dos objectivos didácticos que se pretende daquele museu. Em seguida, aparece assim aquele que seria o roteiro da visita de estudo ao Museu da Marinha.

O Expansionismo Europeu: Os Descobrimentos e a Nova Visão do Mundo nos Séculos XV e XVI.

Uma experiência de Ensino

O dia começaria com a saída da Escola Básica 2,3 D. Manuel I, em Alcochete, em direcção a Belém, por volta das 9h da manhã. A chegada aconteceria por volta das 9:45h/10h, sendo que se iniciaria assim a visita inicialmente ao Padrão dos Descobrimentos e de seguida ao Museu de Marinha.

O primeiro sítio a ser visitado seria o Padrão dos descobrimentos, onde podemos observar um monumento que foi erguido para homenagear os elementos envolvidos no processo dos Descobrimentos portugueses. Este monumento apresenta o formato de uma caravela, ladeada inferiormente por duas rampas que se reúnem na proa e onde se destaca, com nove metros de altura, a figura do Infante D. Henrique. Ao longo das rampas encontram-se dezasseis figuras de cada lado, esculpidas com equilíbrio e rigor, onde o dinamismo e o movimento dos corpos se projectam no sentido do rio Tejo, e que representam uma síntese história de vultos ligados directa ou indirectamente aos Descobrimentos. A norte do monumento encontra-se uma rosa-dos-ventos de cinquenta metros de diâmetro, desenhada no chão, ao centro da mesma, encontra-se um planisfério central de catorze metros, pontilhado de caravelas, naus, galeões e sereias, que mostra as principais rotas dos descobridores portugueses nos séculos XV e XVI.

O objectivo desta nossa primeira paragem serve para que os alunos fiquem a conhecer o local de onde partiam no século XV as primeiras caravelas rumo ao continente africano, ou seja, o ponto de partida para o início da epopeia expansionista marítima portuguesa e para analisar o planisfério que se encontra a norte do monumento. Podemos então afirmar, que esta paragem ser de “aperitivo” para a visita do Museu de Marinha.

Por volta das 10:45h seguiríamos até ao Museu de Marinha para iniciar então esta Viagem pelo Conhecimento da História dos Descobrimentos Portugueses. O Museu encontra-se dividido em catorze grandes temas marítimos, sendo que a maior parte se encontra no rés-do-chão (a Sala de Entrada; a Sala do Oriente; a Sala dos Descobrimentos; a Sala do Século XVIII; a Sala dos Séculos XIX e XX; a Sala de Henrique Maufroy de Seixas; a Sala do Tráfego Fluvial; a Sala da Pesca Longínqua; a Sala da Pesca Costeira; a Sala das Camarinhas Reais e a Sala do Pavilhão das Galeotas, sendo que as outras se encontram no primeiro piso do Museu, a Sala da Marinha de Recreio; a Sala da Marinha Mercante e a Sala da Construção Naval.

No na entrada temos a primeira sala do Museu, esta proporciona aos seus visitantes uma verdadeira reflexão sobre a ligação entre Portugal e o Mar, durante o período dos descobrimentos. Aqui vamos encontrar as estátuas dos primeiros descobridores/exploradores, como Diogo Cão, João de Santarém, Diogo Gomes, Pedro de Sintra, Gonçalves Zarco, Gil Eanes e Nuno Tristão, todos eles responsáveis pelas primeiras incursões atlânticas e pela exploração da costa ocidental africana. As estátuas destes navegadores rodeiam a estátua principal da sala, a figura representada é a do arquitecto dos

descobrimientos portugueses, Infante D. Henrique. Como pano de fundo, encontra-se um planisfério que ilustra os horizontes da expansão marítima portuguesa, rasgando as rotas das principais viagens marítimas. Pretende-se nesta sala, que os alunos possam observar aquela que foi a ponte entre o imaginário das descobertas e o mundo moderno.

Na sala seguinte, a do Oriente, podemos observar um conjunto muito heterogéneo de objectos, de fontes e épocas variadas. Todos eles possuem, porém, uma origem em comum – o Oriente. O objetivo deste sala é fazer com que os alunos percebam que a chegada de Vasco da Gama à Índia, em 1498, eleva, pela primeira vez, um império à escala planetária. Esta não se tratou, pois, de uma simples vitória do homem sobre o mar ou a descoberta de um mercado novo. Com a chegada a Calecute, inicia-se um verdadeiro diálogo civilizacional que transparece não só nas várias peças existentes nesta sala, como na nossa cultura actual.

Subindo ao terceiro piso temos a terceira sala, a da Marinha de Recreio, esta sala serve meramente por curiosidade histórica, uma vez que não tem muito a ver sobre os conteúdos leccionados, no entanto, é de referir que a história da navegação de recreio em Portugal confunde-se com a história da Coroa portuguesa, sendo até meados do século XIX esta era uma modalidade praticada, quase exclusivamente, da família real.

No seguimento temos a Sala da Marinha Mercante, que tal como a anterior nada tem a ver com o propósito da nossa visita, este tema está mais virado para as companhias de navegação portuguesas, que nasceram no final do século XIX, impulsionadas pela massificação da máquina a vapor, vivendo o seu apogeu e declínio no século XX. Tanto a Sala da Marinha de Recreio como esta, servem somente de curiosidade para os alunos.

A Sala da Construção Naval é a que se segue no nosso trajecto marítimo pelo Museu de Marinha. Nesta sala recorda-se a história do Arsenal da Marinha, fundado em 1759, em Lisboa no antigo espaço da Ribeira das Naus, espaço este onde se construíram as embarcações que permitiram a aventura pelo mar fora, por parte dos portugueses. Os alunos podem encontrar algumas maquetas, ferramentas de trabalho e aparelhos de elevação e força construídos nas suas oficinas, testemunham o pioneirismo do que foi, durante séculos, o mais importante pólo de construção naval português.

Descendo e voltando novamente ao rés-do-chão do Museu, continuamos a visita na pela Sala dos Descobrimentos. Os Descobrimentos serão, porventura, o período mais universal e emblemático da História de Portugal. É de referir aos alunos, que este não se trata apenas de um período glorioso de hegemonia política e religiosa de um país ocidental, neste caso o nosso, mas, principalmente, um dos principais contributos para o nascimento do mundo moderno, transformando os oceanos em canais comunicantes. A expansão portuguesa foi feita por homens e navios e por isso mesmo, torna-se lógico que o visitante do museu seja recebido pelas estátuas dos reis D. João II e D. Manuel. Nesta sala cada embarcação representada conta uma história. Através dos modelos da barca e da barca pescareza, da

caravela latina, da sua congénere redonda, e do caravelão, conhece-se toda a aventura atlântica. A revolução científica espelha-se na cartografia e nos instrumentos de navegação. A religião também aqui está presente em peças emblemáticas como o Padrão, marco institucional de soberania e de fé, e na vida dos homens que fizeram os Descobrimentos. Este é o caso de figuras religiosas aqui expostas, como a Santa Maria de África que acompanhou o Infante Dom Henrique na conquista de Ceuta, e o arcanjo São Rafael, protector de Vasco da Gama em todas as suas viagens marítimas.

A exposição que se segue é a Sala do Século XVIII, esta sala serve de motivação para conteúdos futuros na disciplina de História. Em pleno século XVIII, Portugal era um império caracteristicamente marcado pela descontinuidade espacial. O oceano, ao invés de constituir um limite territorial, era o elo que assegurava a união e a articulação entre as demais partes, espalhadas pelo mundo, que constituíam este império. Por esta razão, tratando-se de uma potência oceânica, Portugal necessitava de uma estratégia que assegurasse a sua soberania no mar. Tal só seria possível se esta estratégia se fundamentasse na permanente vigilância dos mares, no desenvolvimento das técnicas de defesa e combate naval, e na própria renovação da armada.

As três próximas salas: a Sala dos Séculos XIX e XX; a Sala Henrique Maufroy de Seixas e a Sala do Tráfego Fluvial servem meramente para curiosidade histórica para os alunos, uma vez que estão afastadas do contexto dos objectivos de visita.

De seguida surge-nos a Sala da Pesca Longínqua. Aqui conhecemos a história das “Campanhas do Bacalhau”. A pesca do bacalhau remonta ao fim do século XV e confunde-se com as primeiras expedições dos navegadores portugueses à Terra Nova. Nesta sala podemos observar embarcações do século XV e tomar conhecimento da vasta experiência dos pescadores-marinheiros portugueses, experiência que foi uma mais-valia nos inícios da expansão portuguesa.

A Sala de Pesca Costeira é a que se segue nesta nossa epopeia cultural. Como é sabido, o clima e a geografia do litoral português favoreceram o desenvolvimento de uma intensa actividade piscatória que, desde a época romana, originou inúmeros aglomerados populacionais. A par destas comunidades que foram surgindo, a pesca costeira conheceu diferentes artes e embarcações que, pela sua peculiaridade, enriqueceram as tradições regionais. Tendo origem muito antes da fundação do país, a pesca costeira assume, desde cedo, um importante significado na tradição marítima portuguesa. Ao percorrer o mapa das regiões costeiras, esta sala relata diferentes tradições, nascidas de uma realidade comum: o mar-território íntimo mas ambíguo, fonte de riqueza e de luto, onde o tempo e os recursos são incertos. Através de modelos que ilustram a sua traça original ou representam embarcações já extintas, esta sala retrata a história de uma actividade artesanal que tem procurado resistir aos sinais do tempo. Nesta sala depararmo-nos mais uma vez com a

experiência dos pescadores-marinheiros portugueses e como ela contribuiu para o início da expansão portuguesa. Também abordaremos o tema da pesca costeira, nomeadamente os pescadores alcochetanos, uma vez que os alunos são da região costeira de Alcochete.

Nas duas últimas salas: a Sala das Camarinhas Reais e o Pavilhão das Galeotas, estão um pouco afastadas do objecto principal, na primeira podemos apreciar as camarinhas utilizadas pelo rei D. Carlos e pela rainha D. Amélia, assim como porcelanas, cristais e faqueiros que fizeram parte da palamenta daquele iate real; na seguinte, a última do museu, podemos observar muitos dos modelos que contemplámos anteriormente: as galeotas reais, algumas embarcações de tráfego fluvial e de pesca, nas suas dimensões originais.

O Museu oferece assim um excelente ponto de discussão e debate sobre a expansão marítima portuguesa e de compreensão da realidade naval nesse período.

A visita terminaria por volta das 12:30h, com a deslocação dos alunos até ao Jardim da Praça do Império, onde almoçariam até às 13:30h. No final apanharíamos o autocarro e regressaríamos a Alcochete, sendo que a chegada à Escola Básica 2,3 D. Manuel I seria por volta das 14:15h/14:30h.

No final penso que os alunos teriam ao seu dispor todo um manancial de informações que viriam corroborar aquilo que foi leccionado em aula e que poderia ainda levar a uma série de questões por parte dos alunos.

2. O Conselho de Turma

Como complemento da nossa aprendizagem prática foi autorizada a nossa presença no Conselho de Turma de Avaliação do 8.º E, correspondente ao final do 1.º Período, que se realizou no dia 20/12/2012. Esta autorização foi concedida pela Directora de Turma, a pedido, atempado, do nosso Professor Cooperante Eurico Sequeira, para a necessária inclusão da nossa participação, como observadores em formação, na folha de presenças que acompanha, obrigatoriamente, a acta do referido conselho de turma.

A Directora de Turma é designada pelo Director da Escola de entre todos os professores da turma. O Director de Turma é preferencialmente um professor profissionalizado do quadro da Escola e professor de todos os alunos da turma. É a ele que compete coordenar as actividades do Conselho de Turma.

São diversas, e de muita importância, as competências do Director de Turma, das quais vamos enumerar aquelas que consideramos mais relevantes, a saber:

- Promover a comunicação e formas de trabalho cooperativo entre professores e alunos;

O Expansionismo Europeu: Os Descobrimentos e a Nova Visão do Mundo nos Séculos XV e XVI.

Uma experiência de Ensino

- Coordenar, em colaboração com os docentes da turma, a adequação de actividades, conteúdos, estratégias e métodos de trabalho à situação concreta do grupo e à especificidade de cada aluno;
- Promover a adopção de medidas tendentes à melhoria das condições de aprendizagem e à promoção de um bom ambiente educativo;
- Acompanhar o aluno na execução das medidas correctivas ou sancionatórias a que for sujeito, articulando a sua atuação com os pais e encarregados de educação e professores da turma, em função das necessidades educativas identificadas;
- Coordenar o processo de avaliação dos alunos garantindo o seu carácter globalizante e integrador;
- Assegurar a adopção de estratégias coordenadas relativamente aos alunos da turma, bem como a criação de condições para a realização de actividades interdisciplinares;
- Promover um acompanhamento individualizado dos alunos, divulgando junto dos professores da turma a informação necessária à adequada orientação educativa dos alunos e fomentando a participação dos pais e encarregados de educação na concretização de ações para orientação e acompanhamento.

Consideramos que esta é uma função de grande importância que, no entanto, comporta uma grande carga burocrática. Ao apercebermo-nos que o trabalho do Director de Turma é realizado, maioritariamente de forma isolada e em conjugação com a leccionação da sua disciplina, apercebemo-nos que é difícil a qualquer Director de Turma desenvolver esta função em toda a sua plenitude.

No que diz respeito ao conselho de turma, este é constituído pelos professores da turma, por um representante dos alunos (delegado) e por dois representantes dos pais e encarregados de educação. No entanto, é importante referir que nos conselhos de turma destinados à avaliação sumativa, apenas participam os membros docentes. Para além dos professores da turma, podem intervir, sem direito a voto, os serviços de psicologia e orientação e os serviços de educação especial.

Ao conselho de turma estão, também, atribuídas importantes competências, das quais podemos enumerar aquelas das que, na nossa opinião, se destacam, a saber:

- Analisar a situação da turma;
- Identificar características específicas dos alunos a ter em conta no processo de Ensino-aprendizagem;

O Expansionismo Europeu: Os Descobrimentos e a Nova Visão do Mundo nos Séculos XV e XVI.
Uma experiência de Ensino

- Identificar diferentes ritmos de aprendizagem e necessidades educativas especiais dos alunos, de forma a promover a articulação com os respectivos serviços especializados de apoio educativo, em ordem à sua superação;
- Adoptar estratégias de diferenciação pedagógica que favoreçam as aprendizagens dos alunos;
- Avaliar os alunos, tendo em conta os objetivos curriculares definidos a nível nacional e as especificidades de cada comunidade educativa;
- Decidir situações relativas à retenção do aluno no mesmo ano e colaborar com o director de turma na elaboração do respectivo relatório e plano de apoio específico.

Da nossa observação e reflexão, entendemos que muitas das competências do conselho de turma ficam aquém daquilo que é esperado e desejado. Os professores mantêm a sua atenção focada somente na sua disciplina e, por outro lado o trabalho colaborativo e interdisciplinar peca por defeito, situação altamente prejudicial para o processo de Ensino-aprendizagem.

Por estas e outras razões, foi bastante enriquecedor para nós, pudermos experienciar esta realidade. Tivemos oportunidade de travar relações com os restantes professores da turma e ouvir as suas opiniões sobre a turma e sobre os alunos. É curioso observar as diferentes e variadas perspectivas de cada professor sobre a turma do 8.º Esta opinião pessoal de cada professor, dá-nos a ideia de que esta é uma realidade múltipla, isto é, cada professor tem a sua turma, tem o seu parecer, fazendo-nos pensar que existem várias turmas distintas, em vez de uma só. O mesmo acontece em relação aos alunos, cada professor tem uma opinião diferente sobre um aluno, com excepção àqueles alunos menos empenhados em sala de aula, dos quais os professores têm o mesmo parecer.

É curioso e quase uma regra verificar que muitos dos bons alunos nas disciplinas, ditas de estudo, têm com alguma frequência, resultados menos bons na disciplina de Educação Física e vice-versa. É interessante verificar um grupo de professores a indicar os alunos com mais fraco aproveitamento e ouvir, constantemente, o docente de Educação Física a falar contra essa corrente.

Foi-nos possível também, tomar conhecimento da turma, no que diz respeito ao nível do seu comportamento geral, sendo este, considerado satisfatório, e em relação ao nível do seu aproveitamento geral, este foi considerado suficiente com a necessidade de ser fortemente apoiado e melhorado no período seguinte. Saímos deste conselho de turma com a sensação de estarmos perante uma turma de aproveitamento suficiente, onde há alunos com 3, 4, 5 e 6 negativas e onde é necessário estabelecer Planos de Acompanhamento Pedagógico Individual para 8 alunos. Na nossa opinião, consideramos que a turma precisava de ser

apoiada a um nível mais informal, assente no trabalho colaborativo entre professores e numa interdisciplinaridade que, lamentavelmente, não se verifica até ao momento deste Conselho de Turma

Da pauta de proposta de avaliação a que tivemos acesso indica a reprovação de sete alunos em 25, o que representa uma taxa de reprovação bastante desagradável para alunos e professores.

Destes sete alunos, quatro tinham Plano de Acompanhamento Pedagógico Individual e, com base nalguma subjectividade, concluímos que os Planos não surtiram efeito nestes quatro alunos. Por outro lado preocupa-nos o facto de os quatro alunos terem nível negativo a Português. Por outro lado, os sete alunos apresentam nível negativo a História. Sabemos que numa disciplina onde a comunicação oral e escrita é fundamental, se os alunos apresentam graves lacunas no Português torna-se difícil atingir resultados positivos noutras disciplinas

Continuamos a insistir que em todos os casos, mas em particular no caso da História e do Português, a interdisciplinaridade tem que estar na ordem do dia, porque as pontes são imensas e todos teriam a ganhar, alunos e professores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“(...) ensina quem sabe ensinar, porque sabe o que ensina, e sabe como ensinar, a quem e para quê (...)”²⁹³.

No presente capítulo, pretendemos efectuar uma pequena reflexão crítica acerca da forma como decorreu a Prática de Ensino Supervisionada na turma do 8.º E da Escola Básica El-Rei D. Manuel I, em Alcochete.

Reflectir sobre a Prática de Ensino Supervisionada implica, igualmente reflectir acerca das aprendizagens pedagógicas e profissionais que ocorreram ao longo do Mestrado em Ensino de História e de Geografia, uma vez que essas aprendizagens tiveram um importante contributo para a tomada de decisões de carácter metodológico, estratégico e pedagógico que por nós foram postas em prática aquando da leccionação das unidades curriculares. No entanto, reflectir sobre a prática a Prática de Ensino Supervisionada implicou, também, uma reflexão sobre as dificuldades e obstáculos com que nos deparámos no decorrer da elaboração das planificações e na leccionação das aulas relativamente à implementação de estratégias e técnicas de Ensino. Assim, e de forma a facilitar a leitura, optámos por organizar estas reflexões em duas partes, uma referente a Aprendizagens, a outra relativa a Dificuldades.

No que diz respeito ao domínio das aprendizagens, devemos afirmar que, ao longo do Mestrado em Ensino foram inúmeras as aprendizagens de carácter geral, através dos seminários de Processo Educativo: Desenvolvimento e Aprendizagem, Currículo e Avaliação e Escola como Organização Educativa, cujos os objectivos nos propiciaram um maior conhecimento teórico através de quadros conceptuais diversos que nos permitiram conseguir desenvolver atitudes e práticas úteis e que acabaram por contribuir para a qualidade dos processos de Ensino-aprendizagem por nós aplicados.

O seminário de Processo Educativo: Desenvolvimento e Aprendizagem, está situado na área dos conhecimentos aplicados na Psicologia da Educação. Serviu para a compreensão de sistemas psicológicos a partir de alguns modelos humanistas, cognitivistas e behavioristas e também, de perspectivas psicológicas sobre os processos educativos que se encontram associados aos processos de aprendizagem e que nos possibilitou a aquisição de competências de modo a garantir a tomada de decisões ajustadas ao exercício da profissão de professor.

Em relação às disciplinas de Currículo e Avaliação e de Escola como Organização Educativa, mais viradas para as áreas de fundamentação e gestão curricular e de organização escolar, podemos dizer que ambas possibilitaram uma melhor compreensão daquilo a que

²⁹³ Maria do Céu Roldão, *opus citatum*, p. 42.

chamamos de instituição escolar, quer ao nível da sua organização enquanto instituição, mas também da sua organização e gestão do currículo nacional. Sem dúvida que ambos os seminários, contribuíram em muito para uma melhor prática profissional da nossa parte.

Para além dos seminários de carácter geral, os seminários de carácter específico como, a Introdução à Prática Profissional, a Didáctica da História; a Didáctica da Geografia e a Didáctica das Ciências Sociais, foram, também, essenciais quanto à aquisição de conhecimentos no âmbito da formação inicial de professores. Os seminários de Didáctica, de carácter mais teórico, permitiram-nos uma profunda reflexão sobre e a aquisição de aprendizagens relativas a métodos de Ensino, como o método clássico, o método directo, e os paradigmas comunicativo e de Ensino por tarefas. Os seminários de Didáctica permitiram-nos, ainda, um contacto com a prática de Ensino a partir da elaboração de planificações de unidades curriculares e de aula, dando conta da necessidade da organização lógica e sequencial das planificações, no sentido de tornar eficaz o processo de Ensino-aprendizagem.

O seminário de Introdução à Prática Profissional, este de carácter um pouco mais prático, apoiado nos conhecimentos veiculados nos seminários de Didáctica, facultou-nos não só a verificação de realidades educativas, por meio da observação das aulas do Professor Cooperante, mas também, a elaboração de planificações de unidades curriculares, de aulas e de actividades e construção de materiais.

Podemos assim afirmar que ambos os seminários, de forma complementar, acabaram por contribuir para a aprendizagem da prática de Ensino em si, tendo em vista o domínio dos conhecimentos, metodologias e técnicas de trabalho; permitiram ainda uma análise do currículo nacional e a adaptação da prática de Ensino às necessidades dos alunos.

Sendo um Relatório da Prática de Ensino Supervisionada realizada na turma do 8.º E do 3.º Ciclo do Ensino Básico da Escola Básica El-Rei D. Manuel I, o presente relatório é também, assim, o resultado prático da concretização das aprendizagens teórico-práticas que ocorreram ao longo de todo o Mestrado em Ensino de História e de Geografia, sem as quais a Prática de Ensino Supervisionada teria sido muito diferente e muito menos eficaz.

Tendo consciência de que as características da turma devem influenciar o modo em como elaboramos as estratégias quanto ao modo de Ensinar, uma vez que cada turma tem as suas próprias características – por essa razão as estratégias não são de aplicação global, mas sim específicas às necessidades de cada turma, adaptamos a planificação das unidades curriculares, de forma a tornar eficaz o processo de Ensino-aprendizagem e a concretização dos objectivos a que nos havíamos proposto.

Procurámos por isso mesmo, ao longo de todas as aulas leccionadas criar/estabelecer uma sequência lógica, de forma a desenvolver nos alunos competências de leitura, de escrita e de oralidade. Em todas as aulas foi nossa intenção seguir esta sequência, de forma a abraçar uma lógica organizacional, que enquanto estagiário nos foi bastante útil.

Procurámos, no entanto, criar alguns desafios a nós mesmos, nomeadamente quando era pedido aos alunos que fizessem um pequeno debate sobre os conteúdos que estavam a ser abordados. Sabendo que a turma era bastante faladora e com elementos desestabilizadores (não se sentiam motivados pela disciplina de História), essa tarefa consistiu num grande desafio, pois tivemos que pôr em prática estratégias inibidoras de situações que possibilitassem o conflito. O êxito da execução destas tarefas, com a participação activa dos alunos e a grande tentativa destes em respeitar as opiniões dos outros, foi um factor de grande motivação, mas também uma aprendizagem, na medida em que percebemos que o comportamento da turma não deve ser impeditivo da concretização de tarefas que podem ser úteis à aprendizagem.

Existiu sempre uma enorme preocupação em desenvolver nos alunos auto confiança e autonomia na aprendizagem. Este desassossego foi algo de transversal ao longo da leccionação das aulas.

Apesar de sentirmos que cumprimos com os objectivos a que me propusemos, temos consciência que ainda temos muito para aprender relativamente à elaboração de planificações e estratégias de Ensino. Se é verdade que a planificação auxilia na sequência das aulas e objectivos a atingir, também é verdade que somos muitas vezes confrontados na sala de aula com comportamentos sobre os quais não reflectimos anteriormente. De facto, os alunos são organismos vivos, não são seres amorfos que controlamos; as suas reacções e comportamentos são algo com que devemos saber lidar, adoptando estratégias e técnicas de Ensino adequadas.

No domínio das dificuldades devemos dizer que, como não houve grande contacto com a turma antes da Prática de Ensino Supervisionada, não pudemos fazer coincidir as aulas leccionadas com as verdadeiras necessidades dos alunos. Assim, apontamos como primeiro obstáculo ou dificuldade o reduzido envolvimento dos estagiários com a turma na qual leccionam, limitado apenas ao tempo em que a prática de Ensino se desenvolve.

Apesar de considerarmos que a relação de trabalho com os alunos foi positiva, consideramos ainda que não foi a ideal, por nós não sermos de facto o professor da turma, o que nos impossibilitou de avaliar e comunicar os resultados das aprendizagens aos alunos, de forma a ajudá-los a melhorar o seu desempenho. Por outro lado, a falta de envolvimento nas reuniões de turma e da interacção com encarregados de educação impossibilitaram uma visão ampla do Ensino, cingindo-se apenas à execução das aulas planificadas.

Partindo da definição que ensinar, “consiste em desenvolver uma acção especializada, fundada em conhecimento próprio, de fazer com que alguém aprenda alguma coisa que se pretende e se considera necessária”²⁹⁴, consideramos que, de uma forma geral, o

²⁹⁴ Idem, *ibidem*, p. 14.

O Expansionismo Europeu: Os Descobrimentos e a Nova Visão do Mundo nos Séculos XV e XVI.

Uma experiência de Ensino

nosso desempenho foi bom, pois procurámos pôr em prática os conhecimentos adquiridos ao longo do Mestrado em Ensino, procurando sempre que os alunos desenvolvessem o seu trabalho de forma autónoma e participativa.

Por último, é de salientar que, através da realização deste estágio, foi-nos muito fácil constatar que todos nós temos muito que aprender; mesmo a pessoa mais experiente numa determinada área pode aprender e aqui isso não foi excepção.

Vivemos tempos de crise, restrições e contenções, mas a educação não pode deixar de constituir uma das funções essenciais do Estado. O poder político local não pode deixar de ter a educação entre as suas prioridades!

FONTES E BIBLIOGRAFIA

I. FONTES IMPRESSAS

CAMÕES, Luís de,

Os Lusíadas, Porto, Porto Editora, 1996.

MAIA, Cristina; BRANDÃO, Isabel Paulos,

Viva a História! – História 8.º ano, Porto, Porto Editora, 2010.

PERES, Damião,

História dos Descobrimentos, Porto, Vertente, 1992.

PESSOA, Fernando,

Mensagem, Lisboa, Edições Ática, 1997.

PORTUGAL,

Decreto-Lei 6/2001, Diário de República – I Série-A n.º 15, 258-265, de 18 de Janeiro de 2001, Preâmbulo.

IDEM

Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de Fevereiro.

IDEM

Departamento da Educação Básica – Ministério da Educação – *Programa de História do Ensino Básico, 3.º Ciclo – Plano de Organização do Ensino-Aprendizagem*, vol. II, 4.º ed., 1999.

IDEM

Guia da Reforma Curricular, Documentos de Trabalho, 3.ª ed., Lisboa, Texto Editora, 1994.

IDEM

Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro.

IDEM

Ministério da Educação – Departamento da Educação Básica, *Programa de História. Plano de Organização do Ensino-Aprendizagem. Ensino Básico 3.º ciclo* (4.ª ed.), Lisboa, Ministério da Educação, 1994.

IDEM

Ministério da Educação – Direcção Geral dos Ensinos Básico e Secundário, *Organização Curricular e Programas – Ensino Básico, 3.º ciclo. Vol. I*, Lisboa, Ministério da Educação, 1991. Ministério da Educação – Departamento da Educação Básica, *Programa de História. Plano de Organização do Ensino-Aprendizagem. Ensino Básico 3.º ciclo* (4.ª ed.), Lisboa, Ministério da Educação, 1994.

IDEM

Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica, *Geografia: Orientações Curriculares do 3.º Ciclo*, 2001.

IDEM

Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica, *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*, Lisboa, Editorial do Ministério da Educação, 2001.

IDEM

Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica, *Geografia: Orientações Curriculares do 3.º Ciclo*, 2001.

IDEM

Ministério da Educação, Departamento da Educação, *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*, Lisboa, Editorial do Ministério da Educação, 2001.

IDEM

Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica, *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*, Lisboa, Editorial do Ministério da Educação, 2001.

IDEM

Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica, *Reorganização Curricular do Ensino Básico. Novas Áreas Curriculares*. Lisboa, Ministério da Educação, 2002.

IDEM

Programa de História A, Curso Geral de Ciências Sociais e Humana, Ensino Secundário, DGIDC, 2001.

QUENTAL,

Antero de, *Causas da decadência do povos peninsulares nos últimos três séculos*, Lisboa, Guimarães Editores, 2001.

União Geográfica Internacional, *Carta Internacional da Educação Geográfica*, separata da revista *Apogeu*, Associação de Professores de Geografia, Lisboa, 1992.

II. BIBLIOGRAFIA

OBRAS DE REFERÊNCIA

AFONSO, Maria Rosa Afonso,

Educação para a Cidadania – Guião de Educação para a Cidadania em contexto escolar... Boas Práticas, Lisboa, Ministério da Educação – Departamento de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, 2007.

ALARCÃO, Isabel e TAVARES, Maria José,

Supervisão da Prática Pedagógica – Uma prática reflexiva na formação de professores, Coimbra, Livraria Almedina, 1978.

APPLE, Michael,

Manuais Escolares e Trabalho Docente. Uma economia política de Relações de Classe e de Género na Educação, Lisboa, Didáctica Editora, 2002.

ARROYO, Miguel,

Ofício de Mestre: imagens e outras imagens, Petrópolis, Vozes, 2000.

BENSAÚDE, Joaquim,

A cruzada do Infante D. Henrique, Lisboa, [s.n.], 1942.

BLOCH, Marc,

Apología de la historia, Barcelona, Empúries, 1984.

O Expansionismo Europeu: Os Descobrimentos e a Nova Visão do Mundo nos Séculos XV e XVI.
Uma experiência de Ensino

BLOOM, Benjamin; HASTINGS, Thomas e MADAUS, George,

Manual de Avaliação Formativa e Sumativa do Aprendizado Escolar, São Paulo, Livraria Pioneira Editora, [s.d.].

BORGES, Vavy Pacheco,

O Que é História, São Paulo, Brasiliense, 1993.

BRANDÃO, Fernando de Castro,

História da Expansão Portuguesa (1367-1580) Uma Cronologia, Odivelas, Europress, 1995.

BRITO, Raquel Soeiro de,

Portugal. Perfil Geográfico, Lisboa, Editorial Estampa, 1997.

CALDERHEAD, James,

Exploring teacher's thinking, Londres, Cassell Educational Limited, 1987.

CARR, Edward Hallett,

O que é a História?, Lisboa, Gradiva, [s.d.].

CARVALHO, Carolina; SOUSA, Florbela de, PINTASSILGO, Joaquim,

A educação para a cidadania como dimensão transversal do currículo escolar, Porto, Porto Editora, 2005.

CARVALHO, A.M. Galopim; BRANDÃO, José,

Geologia do Arquipélago da Madeira, 1.^a Edição, [s.l.], Museu Nacional de História Natural, 1991.

COIMBRA, Carlos,

O Infante D. Henrique e o descobrimento do caminho marítimo para a Índia, Lisboa, I Congresso de História da Expansão Portuguesa no Mundo, 1938.

COMBS, A. W.,

Claves para la formación del profesorado, Madrid, Magistério Español, 1979.

O Expansionismo Europeu: Os Descobrimentos e a Nova Visão do Mundo nos Séculos XV e XVI.
Uma experiência de Ensino

CORTESÃO, Jaime,

Teoria geral dos descobrimentos portugueses, Lisboa, Congresso do Mundo Português, 1940.

CUNHA, Pedro D'Orey,

Ética e Educação, Lisboa, Universidade Católica Editora, 1996.

DAMAS, Maria Joaquina; KETELE, Jean-Marie de,

Observar para avaliar, Coimbra, Livraria Almedina, 1985.

DAY, Christopher,

Desenvolvimento profissional de professores. Os desafios da aprendizagem permanente, Porto, Porto Editora, 2001.

DOMINGUES, Francisco Contente,

Navios e Viagens – A Experiência Portuguesa nos séculos XV e XVIII, Lisboa, Tribuna da História, 2008.

IDEM

A Travessia do Mar Oceano – A viagem ao Brasil de Duarte Pacheco Pereira em 1488, Lisboa, Tribuna da História, 2012.

ESTANQUEIRO, António,

Boas Práticas na Educação – O Papel dos Professores, Lisboa, Editorial Presença, 2010.

ESTRELA, Albano,

Teoria e Prática de Observação de Classes – Uma estratégia de formação de professores, Porto, Porto Editora, 2008.

FARIA, Ana Leal,

Documentação de suporte à Unidade Curricular Didáctica da História, Resumo da aula n.º 3, Lisboa, Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, 2011. Texto Policopiado

FERNANDES, José Ricardo,

Um Lugar na Escola para a História Local, Recife, Associação Nacional de História, 1995.

O Expansionismo Europeu: Os Descobrimentos e a Nova Visão do Mundo nos Séculos XV e XVI.
Uma experiência de Ensino

FERREIRA, Oscar Manuel; JÚNIOR, Plínio Silva,

Recursos Audiovisuais para o Ensino, São Paulo, Epueditora, 1975.

IDEM

Recursos Audiovisuais no Processo Ensino-aprendizagem, São Paulo, Epueditora, 1986.

FERREIRA, Carlos Alberto,

A Avaliação no Quotidiano da Sala de Aula, Coleção Currículo, Políticas e Práticas n.º 28, Porto, Porto Editora, 2007.

FONSECA, Selva Guimarães; JÚNIOR, Décio Gatti,

Perspectivas do Ensino da História: Ensino, Cidadania e Consciência Histórica, Minas Gerais, Editora da Universidade Federal de Uberlândia, 2011.

FREIRE, Paulo,

Pedagogia da autonomia, São Paulo, Paz e Terra, 1996.

FULLAN, Michael,

Liderar numa cultura de mudança, Porto, Asa Editores, 2003.

FURET, François,

A oficina da história, Lisboa, Gradiva, [s.d.].

GARCÍA, Marcelo,

Formação de Professores para uma mudança educativa, Porto, Porto Editora, 1999.

GIROUX, Henry,

Os professores como intelectuais. Rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem, Porto Alegre, ARTMED Editora, 1997.

GODINHO, Vitorino Magalhães,

Um rumo para a educação, Lisboa, República, 1974.

IDEM

Portugal: Pátria bloqueada e a responsabilidade da cidadania, Lisboa, Editorial Presença, 1985.

O Expansionismo Europeu: Os Descobrimentos e a Nova Visão do Mundo nos Séculos XV e XVI.
Uma experiência de Ensino

GREG, S.; SALAZAR, G.,

Manifesto de historiadores, Santiago do Chile, Lom Editores, 1999.

HOBBSAWM, Eric,

Tempos interessantes: uma vida no século XX, São Paulo, Companhia das Letras, 2002.

JUSTINO, David,

Difícil é educá-los, Lisboa, Fundação Francisco Manuel dos Santos, 2010.

KARLING, Argemiro Aluísio,

A didáctica necessária, São Paulo, Ibrasa, 1991.

LEFÈVRE, Lucien,

O Professor, Observador e Actor: condução da classe e orientação escolar, Coimbra, Livraria Almedina, 1978.

LE GOFF, Jacques,

História e Memória, Campinas, São Paulo – Universidade Estadual de Campinas, 1996.

LEE, Peter,

O Pensamento Histórico nos Jovens, Braga, Editora Universidade do Minho, 2000.

LIMA, Adolfo,

O Recrutamento de Professores, [s.l.], Revista de Educação, série III, n.º 4, 1915.

MARQUES, Ramires,

A Cidadania na Escola, Lisboa, Livros Horizonte, 2008.

MÉRENNE-SHOUMAKER, Bernadette,

Didáctica da Geografia, Porto, Coleção Horizontes da Didáctica, Porto, Edições ASA, 1999.

MESQUITA, Elza,

Competências do Professor, Lisboa, Edições Sílabo, 2011.

MONIOT, Henri,

Didactique de l'histoire, Paris, Nathan, 1993.

O Expansionismo Europeu: Os Descobrimentos e a Nova Visão do Mundo nos Séculos XV e XVI.
Uma experiência de Ensino

MONTEIRO, Miguel Corrêa,

Didáctica da História, Teorização e Prática – Algumas Reflexões, Lisboa, Coleção Plátano Universitária, Plátano – Edições Técnicas, 2001.

IDEM

O Ensino da História numa Escola em Transformação, Lisboa, Plátano Edições, 2003.

NABAIS, António,

Foral de Alcochete e Aldeia Galega (Montijo) – 1515, Montijo, Câmara Municipal de Alcochete e Câmara Municipal de Montijo, 1995.

NÉRICI, Imídeo Giuseppe,

Educação e metodologia, São Paulo, Pioneira, 1992.

NÓVOA, António,

Os Professores e a sua Formação, Lisboa, Publicações Dom Quixote, 1992.

IDEM

Profissão Professor, Porto, Porto Editora, 1995.

IDEM

Formação de Professores e Trabalho Pedagógico, Lisboa, Educa, 2002.

IDEM

Professores: imagens do futuro presente, Lisboa, Educa, 2009.

NUNES, Maria Teresa Alvarez,

Género e Cidadania nas Imagens de História. Estudos de Manuais Escolares e Software Educativo, Porto, Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género, 2007.

OLIVEIRA, João Batista Araújo e; CHADWICK, Clifton,

Aprender e Ensinar, São Paulo, Global Editora, 2001.

PACHECO, José Augusto,

Organização Curricular Portuguesa, Porto, Porto Editora, 2008.

PAPERT, Seymour,

O Expansionismo Europeu: Os Descobrimentos e a Nova Visão do Mundo nos Séculos XV e XVI.
Uma experiência de Ensino

Mindstorms: Children, Computers and Powerful Ideas, New York, Basic Books, 1980.

PIETSCHMANN, Horst,

Atlantic History. History of the Atlantic System 1580-1830, Gottingen, [s.n.], 2002.

PIMENTA, Selma Garrido,

Saberes pedagógicos e atividade docente, São Paulo, Cortez, 2000.

PROENÇA, Maria Cândida,

Didáctica da História, Lisboa, Universidade Aberta, 1992.

RAMOS, Rui,

Outra Opinião, Ensaios de História, Lisboa, O Independente Global, 2004.

RANCIÈRE, Jacques,

O Espectador Emancipado, Lisboa, Orfeu Negro, 2010.

RIBEIRO, A. C.,

Formar professores: elementos para uma teoria e prática da formação, Lisboa, Texto Editora, 1997.

RIBEIRO, Orlando,

Aspectos e Problemas da Expansão Portuguesa, Lisboa, Junta de Investigação do Ultramar, Centro de Estudos Políticos e Sociais – Estudos de Ciências Políticas e Sociais, n.º 59, 1962.

IDEM

A Ilha da Madeira até meados do século XX. Estudo geográfico, Lisboa, Ministério da Educação/Instituto de Cultura e Língua Portuguesa, 1985.

RICOEUR, Paul,

A memória, a história e o esquecimento, Campinas, Editora da Universidade de Campinas, 2007.

RODRIGUES, Jorge Nascimento; DEVEZAS, Tessaleno,

Portugal – Pioneiro da Globalização, Vila Nova de Famalicão, Edições Centro Atlântico, 2010.

O Expansionismo Europeu: Os Descobrimentos e a Nova Visão do Mundo nos Séculos XV e XVI.
Uma experiência de Ensino

ROLDÃO, Maria do Céu,

Estratégias de Ensino: o saber e o agir do professor, Vila Nova de Gaia, Fundação
Manuel Leão, 2009.

RUSSEL, Peter,

Henrique, o Navegador, Lisboa, Livros Horizonte, 2004.

SÁ, Victor de,

A História em Discussão, Lisboa, Publicações D. Quixote, 1975.

SAVIANI,

Demerval, *História da história da educação no Brasil: um balanço prévio e necessário*,
São Paulo, Ecos-revista científica, 2008.

SCHEFFLER, Israel,

Reason and Teaching, London, Routledge and Kegan Paul, 1973.

SHEMILT, Denis,

History 13. 16: Evaluation study, Edimburgo, Holmes Mc Dougall, 1980.

SPRINTHALL, Norman & SPRINTHALL, Richard,

Psicologia Educacional, Lisboa, McGraw-Hill, 1993.

STEINER, George,

As Lições dos Mestres, Lisboa, Gradiva, 2005.

TABA, Hilda,

Elaboración del Curriculum, Buenos Aires, Troquel, 1976.

TAMAGNINI, Eusébio Tamagnini,

Programas taxativos e Diário do aluno, [s.l.], Arquivo Pedagógico, IV (1-4), 1930.

TARDIF, Maurice,

Saberes docentes e formação profissional, Petrópolis, Vozes, 2010.

TARDIF, Maurice.; LESSARD, C.; GAUTHIER, C.,

Formação dos professores e contextos sociais, Porto, RÉ – Editora, [s.d.].

O Expansionismo Europeu: Os Descobrimentos e a Nova Visão do Mundo nos Séculos XV e XVI.
Uma experiência de Ensino

VIEIRA, Helena,

A Comunicação na Sala de Aula, Lisboa, Editorial Presença, 2005.

WITTICH, Walter; SCHULLER, Charles,

Recursos Audiovisuais na Escola, Rio de Janeiro, Editora Fundo de Cultura, 1962.

ZABALA, Antoni,

A Prática educativa: como ensinar, Porto Alegre, ARTMED Editora, 1998.

ZABALZA, Miguel Ángel,

Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola, Rio Tinto, Edições Asa, 1997.

OBRAS GERAIS

ALVES, P.,

“Avaliar competências na aula de História: um novo quadro de referência” in *Para uma Educação Histórica de Qualidade – Actas das IV Jornadas Internacionais de Educação Histórica*, Braga, Centro de Investigação em Educação – Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, 2004.

BARTON, Keith,

“Qual a utilidade da História para as crianças? Contributos do ensino da História para a Cidadania”, in *Para uma Educação Histórica de Qualidade – Actas das IV jornadas internacionais de educação histórica*, Organizadora: Isabel Barca, Braga, Centro de Investigação em Educação, Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2004.

BRUNETIÈRE, Ferdinand,

“L’ Education et instruction”, in *La Science et la Religion*, [s.l.], Lib. Academique Penin e Cas, 1985.

CACHINHO, Herculano,

“Geografia Escolar: orientação teórico e praxis didáctica”, in *Inforgeo*, n.º 15, 2000.

CANÁRIO, Rui,

“A prática profissional na formação de professores”, in *Formação Profissional no Ensino Superior*, Porto, Porto Editora, 2001.

DUBY, Georges,

“O Historiador Hoje”, in *História e Nova História*, Lisboa, Editorial Teorema, 1986.

DUCHASTEL, Philippe,

“Rôles cognitifs de l’ image dans l’ apprentissage scolaire”, in *Bulletin de Psychologie*, n.º 386, [s.l.], [s.n.], [s.d.].

ESTRELA, Maria Teresa,

“Modelos de formação de professores e seus pressupostos conceptuais”, in *Revista de Educação* n.º 1, [s.l.], [s.n.], 2002.

FIGUEIREDO, Carla,

“Horizontes da Educação para a Cidadania na Educação Básica”, in *Reorganização Curricular do Ensino Básico – Novas Áreas Curriculares*, Lisboa, Ministério da Educação – Departamento da educação Básica, 2002.

FLORES, Maria Assunção Flores,

“Currículo, formação e desenvolvimento pessoal”, in *Políticas de Integração Curricular*, Porto, Porto Editora, 2000.

GARCIA, Marco Aurélio,

“A memória nacional aprisionado” in *Revista do Patrimônio Histórico e artístico Nacional* n.º 21, [s.l.], [s.n.], 1989.

GIMENO SACRISTÁN, José,

“Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores”, in *Profissão professor*, Porto, Porto Editora, 1999.

GUERRA, Jorge Valdemar; VERÍSSIMO, Nelson,

“A instituição do Morgado das Desertas”, in *Isleña*, n.º 21, [s.l.], [s.n.], 1997.

LEE, Peter,

“Why Learn History”, in *Learning history*, London, Heinemann, 1984.

LISBOA, J.,

“Reflectindo sobre a formação”, in *Ser Professor do 1.º Ciclo: Construindo a profissão*, Coimbra, Edições Almedina, 2005.

MAGALHÃES, Justino,

“Um apontamento para a História do Manual Escolar – entre a produção e a representação”, in *Manuais Escolares. Estatuto, funções, História*, Actas do I Encontro Internacional sobre Manuais Escolares, Braga, Universidade do Minho, 1999.

IDEM

“A história das instituições educacionais em perspectiva”, in *História da Educação em Perspectiva: ensino, pesquisa, produção de novas investigações*, Campinas, Autores Associados, 2005.

MARQUES, A. H. Oliveira,

História de Portugal, vol. II, Lisboa, Palas Editores, 1983.

MARTINS, Rui de Sousa,

“Os Processos criativos e as origens do povoamento”, in *Oceanos*, vol. I, Lisboa, [s.n.], 1989.

MENEZES, Ulpiano Bezerra,

“Identidade cultural e patrimônio arqueológico”, in *Revista do Patrimônio Histórico e artístico Nacional* n.º 20, [s.l.], [s.n.], 1984.

MORENO, Humberto Baquero,

“Relações castelhano-portuguesas no século XV: os exilados políticos” in *Jornadas de Cultura Hispano-Portuguesas*, Madrid, Universidade Autónoma, 1999.

ROLDÃO, Maria do Céu,

“Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional” in *Revista Brasileira de Educação*, Janeiro/Abril, V. 12 n.º 34, 2007.

SÁNCHEZ OGALLAR, Antonio,

“El trabajo de campo y las excursiones”, In *Ensenar Geografía de la teoría e la practica*, Madrid, Editorial Síntesis, 1995.

SHEMILT, Denis,

“The devil’s Locomotive” in *The Australian History Teacher*, [s.l.], [s.n.], 1980.

SILVA, Adelina; SÁ, Isabel,

“Auto-regulação e Aprendizagem”, in *Investigar em Educação*, [s.n.], [s.l.], 2003.

SOUTO GONZÁLEZ, Xosé; RAMÍREZ MARTINEZ, Santos,

“Enseñar Geografía o educar geográficamente a las personas”, in *Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, [s.l.], [s.n.], 1996.

T. MUÑOZ, Andres,

“El concepto de historia en enseñanzas. La función educativa y la función social de la historia” in *A História a debate – Actas del Congreso Internacional*, Santiago de Compostela, Historia a debate, 1995.

THORNTON, S. & VUKELICH, R.,

“Effects of children’s understanding of time concepts on historical understanding”, in *Theory and Research in Social Education*, [s.l.], [s.n.], 1988.

TINOCO, Robson Coelho Tinoco,

“Recepção, Metodologia, Computador: um processo (ou, a prática na teoria de algumas ideias), in *Universa – Revista da Universidade Católica de Brasília n.º 1*, Brasília, Educação, 1995.

OBRAS ESPECÍFICAS

ALBUQUERQUE, Luís de; DOMINGUES, Francisco Contente,

Dicionário de História dos Descobrimentos Portugueses, vols. I e II, Lisboa, Caminho, 1994.

COSTA, João Paulo da,

“D. Afonso V”, in *Dicionário de História dos Descobrimentos Portugueses*, Luís de Albuquerque (Dir.), Francisco Contente Domingues (Coord.), vol. I, Lisboa, Caminho, 1994.

DOMINGUES, Francisco Contente,

"A caravela quatrocentista nas fontes da arqueologia naval portuguesa", in *Congresso Internacional Bartolomeu Dias e a Sua Época. Actas*, vol. II, Porto, Universidade do Porto-CNCDP, 1989.

IDEM

"A construção naval portuguesa (séculos XV-XVI)", in Aurélio de Oliveira et al., *História dos Descobrimentos e Expansão Portuguesa*, Lisboa, Universidade Aberta, 1990.

IDEM

"Cronologia dos Descobrimentos Portugueses: 1415-1616", in *Portugal-Brasil. A Era dos Descobrimentos Atlânticos*, ed. de Max Guedes, Adriano Lopes e Gerald Lombardi, Lisboa/Milão/Nova Iorque, 1990.

IDEM

"Tratado de Tordesilhas", in *Dicionário de História dos Descobrimentos Portugueses*, Luís de Albuquerque (Direcção), Francisco Contente Domingues (Coordenação), Volume I, Lisboa, Caminho, 1994.

IDEM

"Caravelas, naus e galeões: os navios dos descobrimentos portugueses", in *Os Descobrimentos e a Expansão. Portugal e o Mundo. Ciclo de Conferências promovido pela Escola Superior de Educação de Viana do Castelo em 1988*, Viana do Castelo, Instituto Politécnico, 1995.

IDEM

"A prática de navegar. Da exploração do Atlântico à demanda do Oriente: caravelas, naus e galeões nas navegações portuguesas", in *História da Expansão Portuguesa*, dir. Francisco Bethencourt e Kirti Chaudhuri, *A Formação do Império (1415-1570)*, vol. I, Lisboa, Círculo de Leitores, 1998.

IDEM

"Vasco da Gama, navegador", in *O Centenário da Índia [1898] e a memória da viagem de Vasco da Gama*, coord. Jorge Manuel Flores, Lisboa, Comissão Nacional para as Comemorações dos Descobrimentos Portugueses, 1998.

IDEM

"O quotidiano na armada", in *A Viagem que Mudou o Mundo. Vasco da Gama 500 anos depois*, Lisboa, Diário de Notícias, 1998.

IDEM

"Os Navios de Cabral", *Oceanos*, nº 39, Lisboa, [s.n.], 1999.

IDEM

"Vasco da Gama's Voyage: Myths and Realities in Maritime History", in *Portuguese Studies*, vol. 19, Londres, [s.n.], 2003.

IDEM

"As caravelas da armada de Pedro Álvares Cabral", in *In viaggio verso le Americhe. Italiani e Portoghesi in Brasile*, Roma, Società Geografica Italiana, 2004.

LISBOA, João Luís Lisboa,

"D. João II", in *Dicionário de História dos Descobrimentos Portugueses*, Luís de Albuquerque (Direcção), Francisco Contente Domingues (Coordenação), vol. I, Lisboa, Caminho, 1994.

REFERÊNCIAS COMPUTURIZADAS

RODRIGUES, Ângela,

A formação de formadores para a prática na formação inicial de professores, Lisboa, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação – Universidade de Lisboa, 2001. [consultado a 9 de Agosto de 2013]. Disponível em: <http://www.educ.fc.ul.pt/recentes/mpfip/pdfs/arodrigues.pdf>

DOMINGUES, Francisco Contente,

Navegações Portuguesas, Base de Dados do Instituto Camões: <http://www.instituto-camoes.pt/cvc/navegaport/index.html>. Organização e coordenação [2002-2006].

IDEM

"Barca", in *Navegações Portuguesas*, <http://www.instituto-camoes.pt/cvc/navegaport/index.html>. [2002-2006].

O Expansionismo Europeu: Os Descobrimentos e a Nova Visão do Mundo nos Séculos XV e XVI.
Uma experiência de Ensino

IDEM

"Barinel", in *Navegações Portuguesas*, <http://www.instituto-camoes.pt/cvc/navegaport/index.html>. [2002-2006].

IDEM

"Boa Esperança, passagem do Cabo da", in *Navegações Portuguesas*, <http://www.instituto-camoes.pt/cvc/navegaport/index.html>. [2002-2006].

IDEM

"Bojador, passagem do Cabo", in *Navegações Portuguesas*, <http://www.instituto-camoes.pt/cvc/navegaport/index.html>. [2002-2006].

IDEM

"Caravela", in *Navegações Portuguesas*, <http://www.instituto-camoes.pt/cvc/navegaport/index.html>. [2002-2006].

IDEM

"Galeão", in *Navegações Portuguesas*, <http://www.instituto-camoes.pt/cvc/navegaport/index.html>. [2002-2006].

IDEM

"Nau", in *Navegações Portuguesas*, <http://www.instituto-camoes.pt/cvc/navegaport/index.html>. [2002-2006].

IDEM

"Pero de Alenquer", in *Navegações Portuguesas*, <http://www.instituto-camoes.pt/cvc/navegaport/index.html>. [2002-2006].

Google Earth. [consultado a 25 de Junho de 2013].

<http://www.cm-alcochete.pt/pt/conteudos/localizacao+e+caracterizacao/caracterizacao/Alcochete+um+concelho+com+identidade.htm> [consultado a 25 de Junho de 2013].

<http://www.cm-alcochete.pt/pt/conteudos/localizacao+e+caracterizacao/localizacao> [consultado a 25 de Junho de 2013].

O Expansionismo Europeu: Os Descobrimentos e a Nova Visão do Mundo nos Séculos XV e XVI.
Uma experiência de Ensino

<http://apeedommanuel1.blogspot.pt/2011/01/escola-eb-23-el-rei-dom-manuel-i.html>
[consultado a 25 de Junho de 2013].

<http://schooldemocracy.edublogs.org/partner-schools/> [consultado a 25 de Junho de 2013].

<http://www.rbe.min-edu.pt/np4/mapas?id=1502779> [consultado a 25 de Junho de 2013].

<http://www.avealcochete.pt/instalacoes.php> [consultado a 25 de Junho de 2013].

MOREIRA, M. Eugénia,

“Almagreira”, in *Enciclopédia Açoriana*, 2009,
<http://pg.azores.gov.pt/drac/cca/enciclopedia/index.aspx>. [consultado a 15 de Setembro de 2013].

Gráfico 1 – Género da turma.

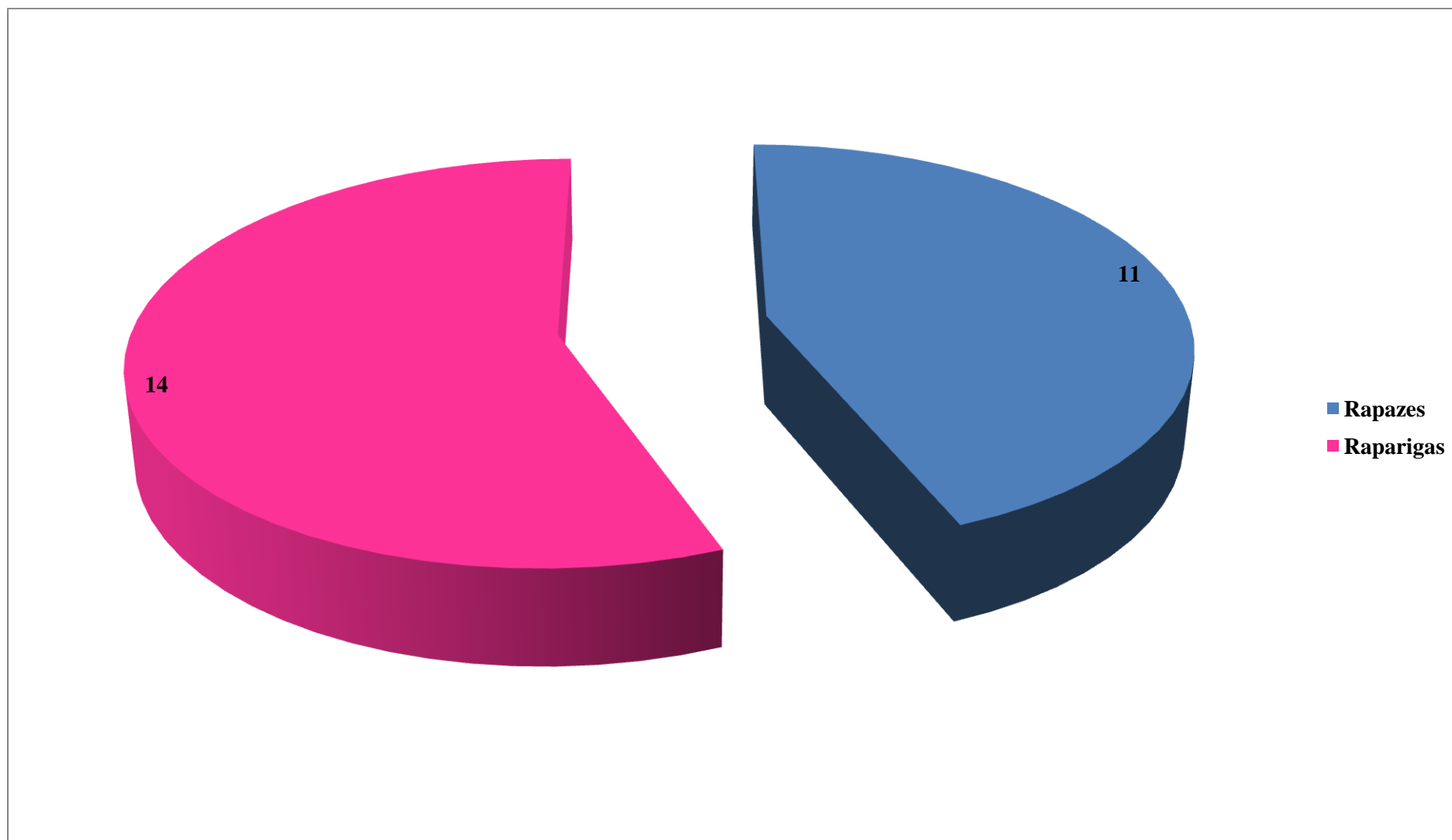


Gráfico 2 – Idades dos alunos da turma.

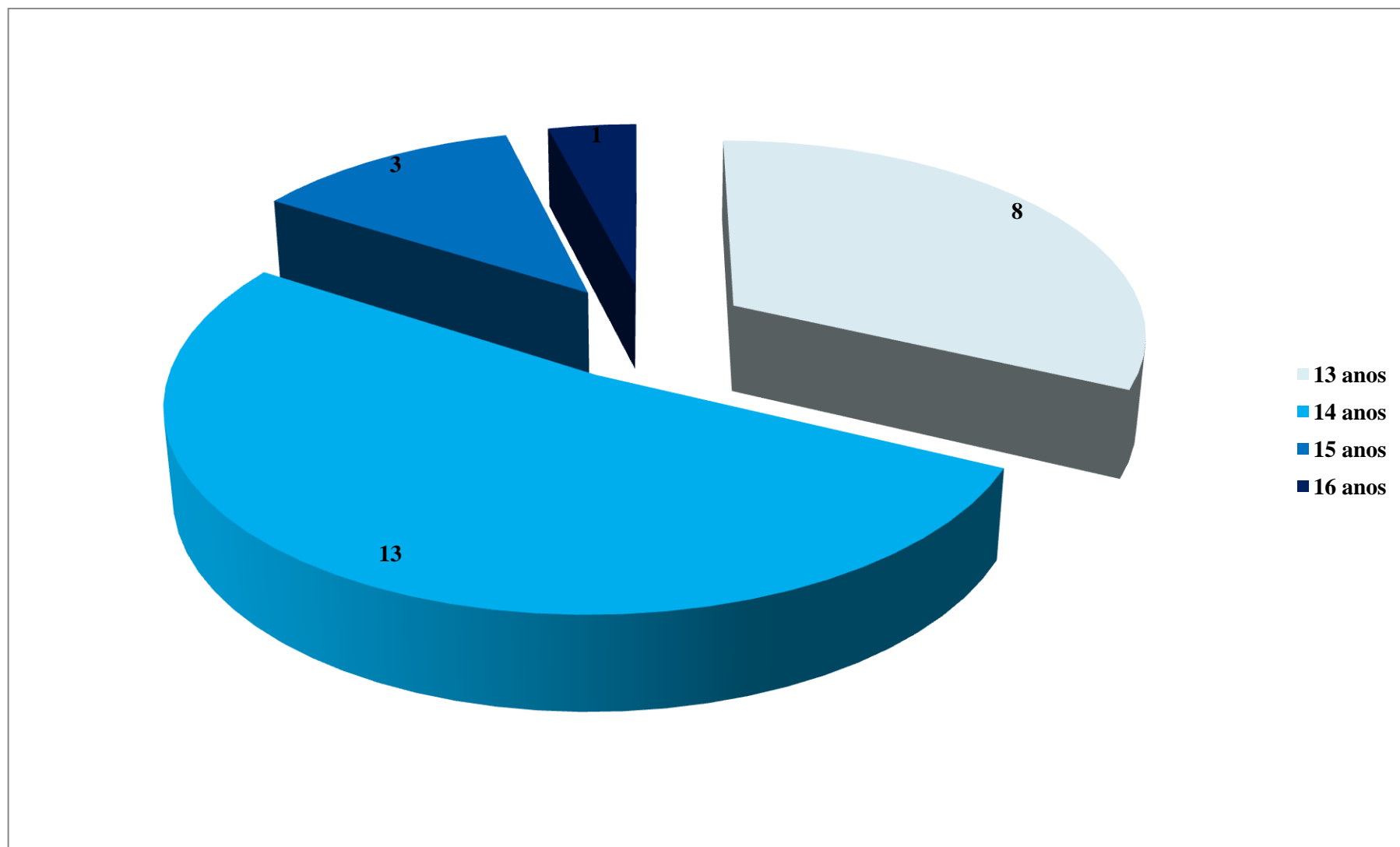


Gráfico 3 – Quadro Familiar.

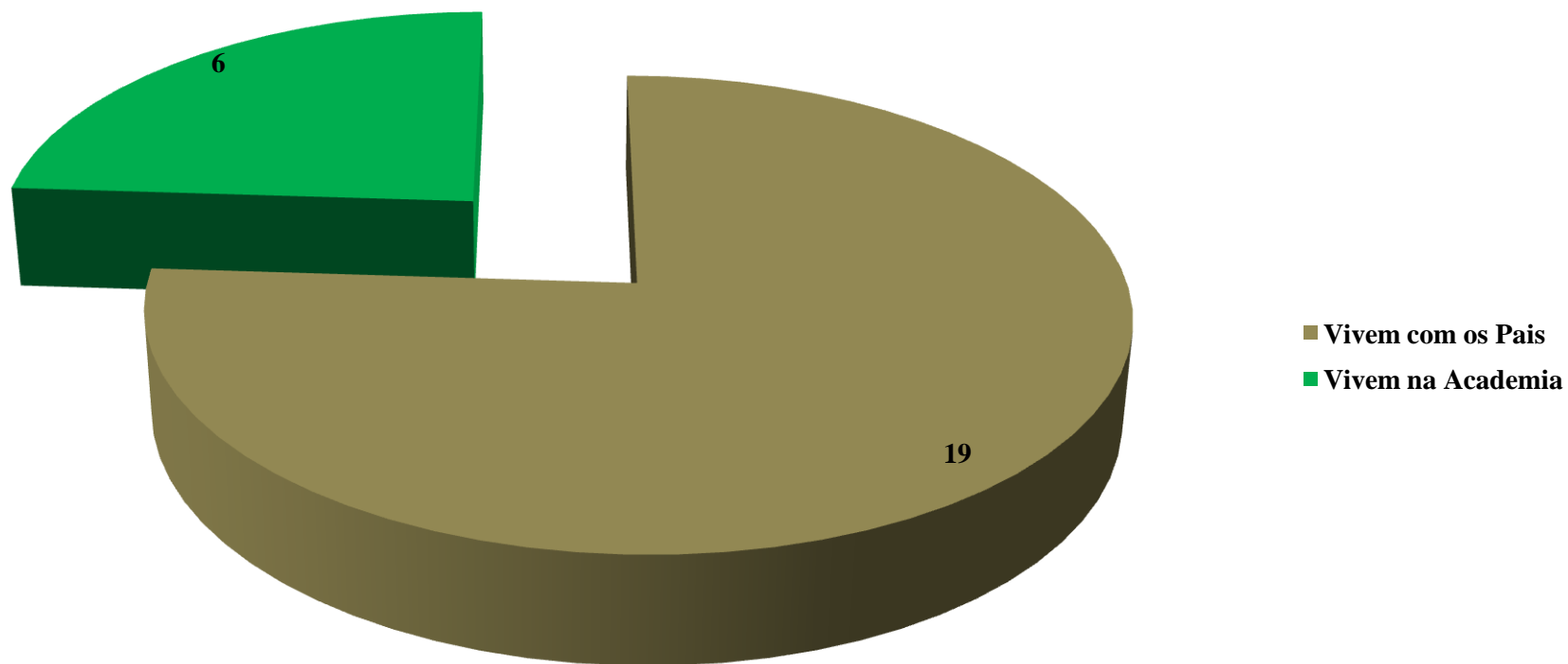


Gráfico 4 – Habilitações académicas dos pais.

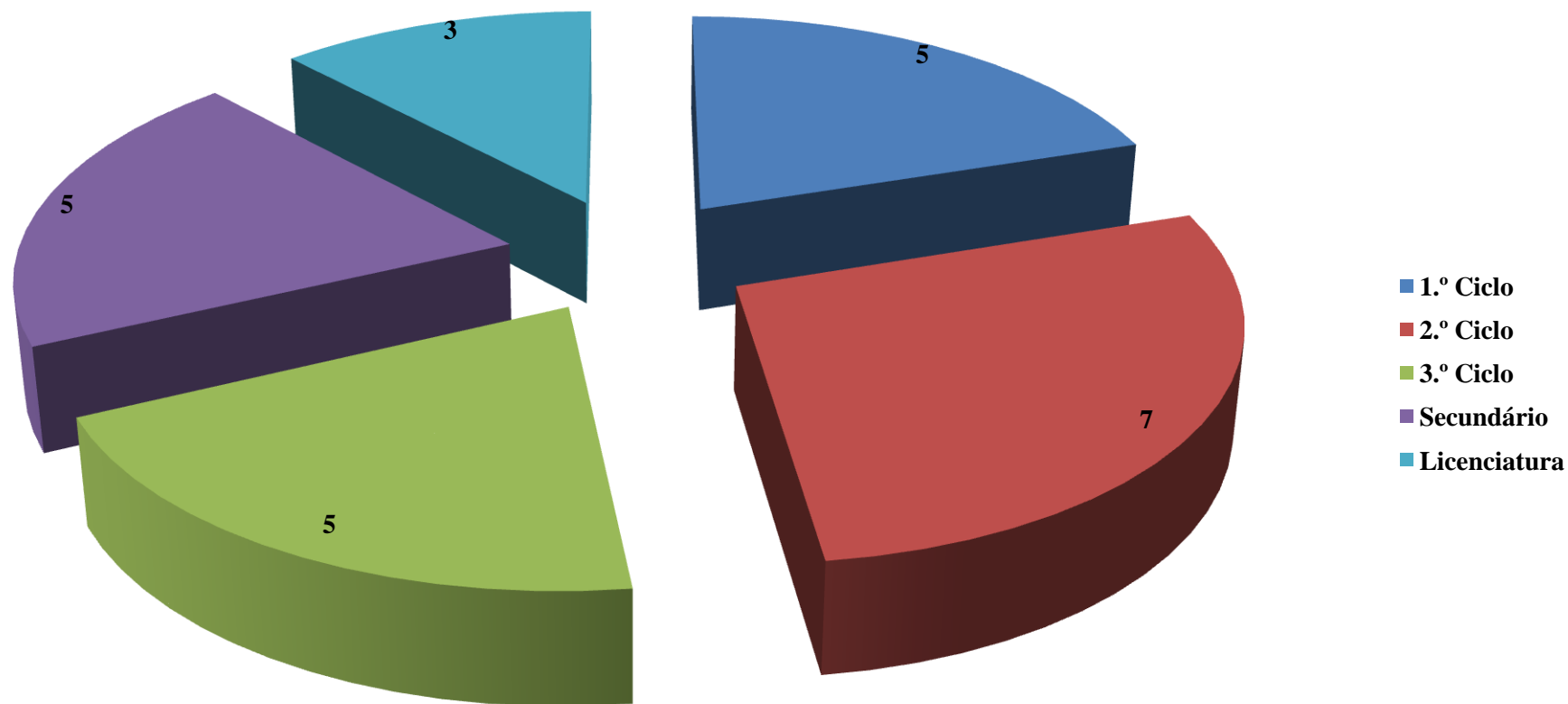
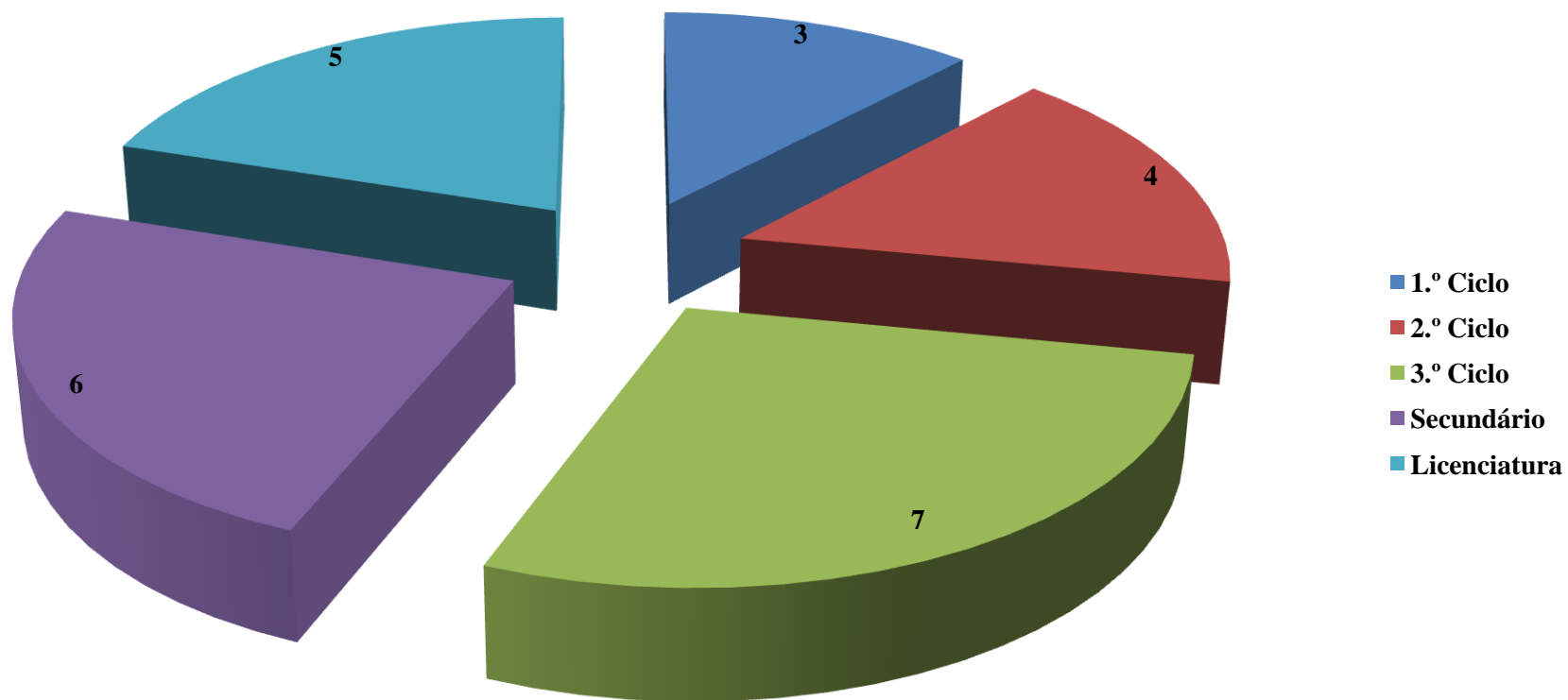


Gráfico 4 – Habilitações académicas das mães.





DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS

PLANIFICAÇÃO ANUAL – Ano letivo 2012-2013

DISCIPLINA HISTÓRIA – 8º ano

Domínios	Tema	Conteúdos	Nº de Tempos semanais	Período Lectivo	Avaliação
I - Domínios do Saber Compreensão Temporal [Meta Final 1) O aluno utiliza unidades/convenções de datação para relacionar e problematizar a relevância de personalidades, acontecimentos, processos e interações em diversos tempos. Meta Final 2) O aluno interpreta cronologias comparadas que sejam significativas para compreender a história da Humanidade, relacionando a história nacional com a história europeia e mundial. Meta Final 3) O aluno reconhece a complexidade das ideias de mudança e continuidade em História, integrando noções sobre diferentes ritmos de evolução (longa, média e curta duração; evolução e rutura) e múltiplas perspetivas sobre sentidos de mudança (progresso, declínio, ciclo) e permanência (estabilidade, inevitabilidade).]	Tema D – Portugal no contexto europeu dos séculos XII a XIV	D.3 - Crises e revolução no século XIV Crise económica e conflitos sociais: <ul style="list-style-type: none"> - Recessão económica no século XIV; - Agitação social; - A crise do século XIV em Portugal. A revolução de 1383 e a formação da identidade nacional: <ul style="list-style-type: none"> - A afirmação da independência nacional. 	6	1º Período	Avaliação diagnóstica Trabalho de aula: <ul style="list-style-type: none"> - participação oral - realização das actividades propostas - cooperação.
	Tema E – Expansão e mudança nos séculos XV e XVI	E.1 – O expansionismo europeu A Europa antes dos Descobrimentos marítimos dos séculos XV e XVI: <ul style="list-style-type: none"> - O mundo conhecido. Rumos da expansão quatrocentista: <ul style="list-style-type: none"> - Interesses dos grupos sociais; - Condições da prioridade portuguesa; - A conquista de Ceuta; - Conquistas ou descobertas; - Descobrimentos e conquistas no período henriquino; - A descoberta da costa ocidental africana. 	10		

Domínios	Tema	Conteúdos	Nº de Tempos semanais	Período Lectivo	Avaliação
<p>Compreensão Espacial em História</p> <p>[Meta Final 4) O aluno utiliza diferentes formas de representação espacial como fonte de compreensão da ação humana em diferentes espaços ao longo do tempo. Meta Final 5) O aluno integra na sua ideia de história uma visão diacrónica e multiperspetivada da ocupação humana dos espaços (no sentido em que as visões e formas de representação dos espaços mudam ao longo dos tempos e segundo pontos de vista diversos).]</p> <p>Interpretação de Fontes em História</p> <p>[Meta Final 6) O aluno interpreta fontes diversificadas para, com base nelas e em conhecimentos prévios, inferir leituras historicamente válidas e abrangentes sobre o passado.]</p>	<p>Tema E – Expansão e mudança nos séculos XV e XVI (cont.)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - A política expansionista de D. João II; - A rivalidade luso-castelhana; - A chegada à Índia; - A chegada ao Brasil. <p>A afirmação do expansionismo europeu - os impérios peninsulares:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Os Portugueses na África Negra; - A penetração portuguesa no mundo asiático; - Maias, Aztecas e Incas; - Ameríndios do Brasil. <p>O comércio à escala mundial:</p> <ul style="list-style-type: none"> - As novas rotas do comércio intercontinental, - A dinamização dos centros económicos europeus; - Circulação de produtos e suas repercussões no quotidiano <p>E.2 – Renascimento e Reforma O Renascimento e a formação da mentalidade moderna:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Uma nova mentalidade; - Focos de difusão do Renascimento; - O Humanismo; - Alargamento da compreensão da Natureza; - A arte renascentista; - Persistência do gótico em Portugal; - A arte renascentista em Portugal. <p>O tempo das reformas religiosas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Crise na Igreja – Contestação e ruptura; - A reacção católica; - O caso peninsular. 	<p>6</p> <p>2</p> <p>8</p> <p>4</p>	1º Período	

Domínios	Tema	Conteúdos	Nºde Tempos semanais	Período Lectivo	Avaliação
<p>Compreensão Histórica Contextualizada</p> <p>[Meta Final 7) O aluno apresenta sínteses sobre acontecimentos, processos e períodos de diversas sociedades do passado, integrando várias causas (motivações de protagonistas individuais ou coletivos, condicionalismos materiais e humanos) e consequências, em diversas dimensões históricas, para relacionar a história nacional, europeia e mundial. Meta Final 8) O aluno aplica terminologia e conceitos substantivos (essenciais para a compreensão histórica), tornados significativos ao longo da abordagem das temáticas em estudo. Meta Final 9) O aluno reconhece a diversidade, quer de interesses, culturas e ideologias quer de experiências interculturais, e avalia motivações e razões dos intervenientes em situações históricas (pacíficas, de tensão ou conflituais) e respetivas consequências. Meta Final 10) O aluno apresenta breves sínteses diacrónicas sobre contributos significativos para a Humanidade, de vários indivíduos, grupos sociais, povos e civilizações. Meta Final 11) O aluno reconhece a utilidade social do saber historiográfico, pela capacidade que fornece de examinar a informação sobre o mundo de forma objetiva e multiperspetivada, e de pensar a vida e as identidades a uma escala temporal abrangente.]</p>	<p>Tema F – Portugal no contexto europeu dos séculos XVII e XVIII</p>	<p>F.1 – O Império Português e a concorrência internacional</p> <p>A disputa dos mares e a afirmação do capitalismo comercial:</p> <ul style="list-style-type: none"> - A crise do Império Português do Oriente; - O apogeu do Império Espanhol; - A União Ibérica; - A ascensão económica e colonial da Europa do Norte – Holandeses e Ingleses; - As transformações económicas. <p>A prosperidade dos tráficos atlânticos portugueses:</p> <ul style="list-style-type: none"> - A Restauração da Independência. <p>F.2 – Absolutismo e Mercantilismo numa Sociedade de Ordens</p> <p>O Antigo Regime na Europa:</p> <ul style="list-style-type: none"> - A agricultura e o comércio; - O mercantilismo; - A Sociedade de Ordens; - O poder absoluto; <p>O Antigo Regime Português na 1ª metade do século XVIII:</p> <ul style="list-style-type: none"> - O mercantilismo em Portugal; - O Tratado de Methuen; - O ouro brasileiro; - O absolutismo em Portugal. 	<p>6</p> <p>6</p> <p>4</p>	<p>2º Período</p>	

Domínios	Tema	Conteúdos	Nº de Tempos semanais	Período Lectivo	Avaliação
<p>Comunicação em História</p> <p>[Meta Final 12) O aluno comunica as suas ideias em História, por escrito (em narrativas, relatórios de pesquisa, pequenos ensaios e respostas breves) e oralmente (em debates e diálogos de grande e pequeno grupo). Meta Final 13) O aluno utiliza as TIC para comunicar e partilhar as suas ideias em História. Meta Final 14) O aluno utiliza expressões artísticas (dramática, literária, plástica e outras) para disseminar as suas ideias históricas e dos seus colegas em exposições, saraus, semanas culturais, outros.]</p>	<p>Tema F – Portugal no contexto europeu dos séculos XVII e XVIII (cont.)</p>	<p>Um projecto modernizador – o despotismo pombalino:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Submissão dos grupos privilegiados; - Reforço do Estado; - Fomento comercial e manufactureiro – promoção da Burguesia; - O urbanismo pombalino. - <p>F3 – A cultura e o iluminismo em Portugal face à Europa</p> <p>A arte e a mentalidade barrocas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - O barroco em Portugal. - <p>A revolução científica na Europa e a permanência da tradição:</p> <ul style="list-style-type: none"> - O nascimento do método científico; - Os avanços da ciência moderna e o desenvolvimento da técnica; - O alargamento do conhecimento do Mundo; - Resistências à inovação – a Inquisição e o ensino tradicional. <p>O Iluminismo na Europa e em Portugal:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Meios de difusão do iluminismo; - Desenvolvimento e laicização do ensino – as reformas pombalinas. 	<p>6</p> <p>3</p>	2º Período	

Domínios	Tema	Conteúdos	Nº de Blocos semanais	Período Lectivo	Avaliação
	Tema H – A civilização industrial no século XIX	<p>H.1 - O mundo industrializado no século XIX</p> <p>A expansão da Revolução Industrial – a 2ª Revolução Industrial:</p> <ul style="list-style-type: none"> - A hegemonia inglesa; - As novas potências industrializadas; - A revolução dos transportes; - Formação dos mercados nacionais e aceleração das trocas intercontinentais; <p>Contrastes e antagonismos sociais:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Revolução demográfica; - Crescimento urbano; - O género de vida citadino e a sociedade burguesa; - O operariado industrial; - O movimento sindical; - As propostas socialistas. <p>Os novos modelos culturais:</p> <ul style="list-style-type: none"> - O triunfo do cientismo; - O romance realista; - A arquitectura do ferro; - O impressionismo. <p>H.2 – O caso português</p> <p>O atraso da economia portuguesa.</p> <p>As tentativas de modernização:</p> <ul style="list-style-type: none"> - A política regeneradora e o incremento dos transportes; - A tímida industrialização; - Dependência do estrangeiro. <p>Alterações nas estruturas sociais:</p> <p>Crescimento e limitações da sociedade burguesa;</p> <ul style="list-style-type: none"> - A formação do operariado. - A emigração; 	5	3º Período	

Sugestões de Leitura:

Unidade Didáctica/Conteúdos	Conceitos	Aplicação das Competências	Recursos	Avaliação
<p>TEMA E – Expansão e mudança nos séculos XV e XVI</p> <p>E1 – O Expansionismo europeu</p> <ul style="list-style-type: none"> Primeiros rumos da expansão quatrocentista: <ul style="list-style-type: none"> A conquista de Ceuta e as primeiras viagens de descobrimento; Os Arquipélagos da Madeira e dos Açores. Os avanços da expansão ultramarina: <ul style="list-style-type: none"> A política africana de D. Afonso V; Objectivo de D. João II: a Índia. A rivalidade luso-castelhana: <ul style="list-style-type: none"> Origem da rivalidade; A descoberta da América; O Tratado de Tordesilhas A chegada à Índia e ao Brasil: <ul style="list-style-type: none"> Preparação da grande viagem para o Oriente; O caminho marítimo para a Índia; A descoberta do Brasil. A presença portuguesa do Oriente: <ul style="list-style-type: none"> As relações com o continente; A ocupação dos arquipélagos; Tentativas de cristianização. O Império Português do Oriente: <ul style="list-style-type: none"> O próspero mundo asiático; A formação do Império português; As conquistas de Afonso de 	<ul style="list-style-type: none"> Colonização; Capitania; Capitão-donatário; Cartografia; Tordesilhas; Léguas; Pau-brasil; Feitoria; Entrepasto; Especiaria; Escravo; Tráfico; Cristianização; Bispado; Vice-rei; Monopólio comercial; 	<p>Explorar as ideias prévias dos alunos sobre a expansão portuguesa com base para a construção do conhecimento histórico;</p> <p>Selecionar informação adequada ao tema em estudo;</p> <p>Distinguir fontes de informação histórica diversas: fontes primárias e secundárias, historiográficas e não historiográficas;</p> <p>Interpretar documentos com mensagens diversificadas sobre os primeiros contactos dos portugueses com outros povos e culturas;</p> <p>Formular hipóteses de interpretação de factos históricos;</p> <p>Utilizar conceitos específicos do Tema na compreensão de situações históricas;</p> <p>Realizar trabalhos simples de pesquisa, individualmente ou em grupo, como biografias de navegadores, governadores ou outras personalidades relevantes;</p> <p>Inferir conceitos históricos a partir da interpretação e análise cruzada de fontes com linguagens e mensagens variadas;</p> <p>Analisar dados que situem no tempo os principais acontecimentos da expansão portuguesa e espanhola;</p> <p>Ordenar factos e situações através de quadros e tabelas, que proporcionem a explicitação das noções de evolução e multiplicidade temporal, especial e contextual ao longo dos descobrimentos;</p> <p>Comparar acontecimentos, objectos ou processos através de mapas, gráficos, etc., que proporcionem a compreensão de diferentes contextualizações, tempos e espaços ao longo dos descobrimentos;</p> <p>Organizar um glossário, recorrendo à utilização de conceitos e vocabulário específicos de suporte às representações e construção de relações ao longo da expansão;</p> <p>Elaborar, através da análise comparativa de mapas e tabelas, esquemas que clarifiquem sobre a distribuição espacial de diferentes</p>	<ul style="list-style-type: none"> Manual; Quadro e giz; Ficha informativa com guião de trabalho; <i>DataShow</i>, computador e Tela de Projectção; Apresentação em <i>PowerPoint</i>. 	<ul style="list-style-type: none"> Fichas de trabalho; Caderno diário; Participação oral; Ficha de avaliação Sumativa.

<ul style="list-style-type: none"> Albuquerque; ○ A organização do Império; ○ O encontro dos povos; ○ A missão. 	<ul style="list-style-type: none"> • Governadores; • Monopólio régio; • Miscigenação; • Jesuíta; • Missionário; 	<p>dados históricos, como os territórios explorados pela coroa portuguesa e pela coroa espanhola;</p> <p>Manusear mapas de diferentes naturezas e escalas e realidades representadas (políticas, geográficas, históricas, económicas, religiosas ...), com especial incidência para os produtos explorados e traficados pelos portugueses nos vários territórios ocupados;</p>		
<ul style="list-style-type: none"> • A colonização do Brasil: <ul style="list-style-type: none"> ○ Os primeiros contactos; ○ A administração do território; ○ A colonização efectiva. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ameríndios; • Governador-geral; • Mestiço; 	<p>Elaborar, em mapas mudos, itinerários e percursos dos principais navegadores portugueses ou ao serviço da coroa portuguesa;</p> <p>Interpretar simbologias e convenções utilizadas em mapas através da interpretação e construção de mapas relativos à expansão portuguesa;</p>		
<ul style="list-style-type: none"> • O Império Espanhol da América: <ul style="list-style-type: none"> ○ A América antes da chegada dos europeus; ○ A conquista espanhola; consequências para as populações locais. 	<ul style="list-style-type: none"> • Maias; • Astecas; • Incas; • Conquistadores; 	<p>Analisar comparativamente diferentes tipos de dados registados em fontes diversas sobre os descobrimentos;</p> <p>Elaborar pequenas sínteses narrativas, esquemas e mapas conceptuais com incidência nas diferentes formas de organização territorial;</p>		
<ul style="list-style-type: none"> • O comércio à escala mundial <ul style="list-style-type: none"> ○ As trocas intercontinentais; ○ Lisboa, Sevilha e Antuérpia; ○ O crescimento da burguesia europeia. 	<ul style="list-style-type: none"> • Comércio intercontinental. 	<p>Realizar debates para problematizar e procurar respostas em torno de situações históricas concretas, como escravatura, condição humana, etc.</p>		

Conteúdos Programáticos	Competências aplicadas	Experiências de aprendizagem	Recursos	Avaliação	Tempo
TEMA E – Expansão e mudança nos séculos XV e XVI E1 – O Expansionismo europeu <ul style="list-style-type: none"> • Primeiros rumos da expansão quatrocentista: 	Mobilizar conhecimentos de realidades históricas anteriormente estudadas. Comunicar com correcção linguística e aplicar o vocabulário específico da disciplina. Identificar ideias principais, inserindo-as no respectivo contexto. Selecionar informação pertinente.	Criação pelo professor de situações de diálogo que permitam ao aluno expressar conhecimentos adquiridos anteriormente. Identificação dos principais conceitos abordados na aula.	Quadro e Giz Esquema conceptual Manual Friso cronológico <i>PowerPoint</i>	Registo da participação dos alunos. Trabalho individual.	Bloco de 90 minutos Aula 11 e 12

Conteúdos Programáticos	Competências aplicadas	Experiências de aprendizagem	Recursos	Avaliação	Tempo
<p>TEMA E – Expansão e mudança nos séculos XV e XVI</p> <p>E1 – O Expansionismo europeu</p> <ul style="list-style-type: none"> • Primeiros rumos da expansão quatrocentista: <ul style="list-style-type: none"> ○ A conquista de Ceuta e as primeiras viagens de descobrimento 	<p>Mobilizar conhecimentos de realidades históricas anteriormente estudadas.</p> <p>Comunicar com correcção linguística e aplicar o vocabulário específico da disciplina.</p> <p>Identificar ideias principais, inserindo-as no respectivo contexto.</p> <p>Selecionar informação pertinente.</p> <p>Localizar os momentos principais do início da expansão portuguesa.</p> <p>Localizar os percursos das viagens de expansão.</p> <p>Deduzir conceitos históricos.</p>	<p>Criação pelo professor de situações de diálogo que permitam ao aluno expressar conhecimentos adquiridos anteriormente.</p> <p>Identificação dos principais conceitos abordados na aula.</p>	<p>Quadro e Giz</p> <p>Esquema conceptual</p> <p>Manual</p> <p>Friso cronológico</p> <p><i>PowerPoint</i></p>	<p>Registo da participação dos alunos.</p> <p>Trabalho individual.</p>	<p>Bloco de 45 minutos</p> <p>Aula 13</p>

Conteúdos Programáticos	Competências aplicadas	Experiências de aprendizagem	Recursos	Avaliação	Tempo
<p>TEMA E – Expansão e mudança nos séculos XV e XVI</p> <p>E1 – O Expansionismo europeu</p> <ul style="list-style-type: none"> • Primeiros rumos da expansão quatrocentista: <ul style="list-style-type: none"> ○ Os Arquipélagos da Madeira e dos Açores • Os avanços da expansão ultramarina: <ul style="list-style-type: none"> ○ A política africana de D. Afonso V; ○ Objectivo de D. João II: a Índia. 	<p>Mobilizar conhecimentos de realidades históricas anteriormente estudadas.</p> <p>Comunicar com correcção linguística e aplicar o vocabulário específico da disciplina.</p> <p>Identificar ideias principais, inserindo-as no respectivo contexto.</p> <p>Selecionar informação pertinente.</p> <p>Localizar os momentos principais do início da expansão portuguesa.</p> <p>Localizar os percursos das viagens de expansão.</p> <p>Deduzir conceitos históricos.</p>	<p>Criação pelo professor de situações de diálogo que permitam ao aluno expressar conhecimentos adquiridos anteriormente.</p> <p>Análise de um mapa com as primeiras viagens da expansão.</p> <p>Identificação dos territórios alcançados pelos navegadores portugueses em vários momentos.</p> <p>Análise de um friso cronológico com os momentos fundamentais do início da expansão portuguesa.</p> <p>Identificação dos principais conceitos abordados na aula.</p>	<p>Quadro e Giz</p> <p>Esquema conceptual</p> <p>Manual</p> <p>Friso cronológico</p> <p><i>PowerPoint</i></p>	<p>Registo da participação dos alunos.</p> <p>Trabalho individual.</p>	<p>Bloco de 90 minutos</p> <p>Aula 14 e 15</p>

Conteúdos Programáticos	Competências aplicadas	Experiências de aprendizagem	Recursos	Avaliação	Tempo
TEMA E – Expansão e mudança nos séculos XV e XVI	<p>Mobilizar conhecimentos de realidades históricas anteriormente estudadas.</p> <p>Comunicar com correcção linguística e aplicar o vocabulário específico da disciplina.</p> <p>Identificar ideias principais, inserindo-as no respectivo contexto.</p> <p>Selecionar informação pertinente.</p> <p>Localizar os momentos principais do início da expansão portuguesa.</p> <p>Localizar os percursos das viagens de expansão.</p> <p>Deduzir conceitos históricos.</p>	<p>Análise de um documento em História.</p> <p>As várias etapas de análise de um documento histórico.</p>	Quadro e Giz	<p>Registo da participação dos alunos.</p> <p>Trabalho individual.</p>	<p>Bloco de 45 minutos</p> <p>Aula 16</p>

Conteúdos Programáticos	Competências aplicadas	Experiências de aprendizagem	Recursos	Avaliação	Tempo
<p>TEMA E – Expansão e mudança nos séculos XV e XVI</p> <p>E1 – O Expansionismo europeu</p> <ul style="list-style-type: none"> A colonização portuguesa do Brasil: <ul style="list-style-type: none"> Os primeiros contactos A administração do território A colonização efectiva O Império Espanhol da América: <ul style="list-style-type: none"> A América antes da chegada dos europeus A conquista espanhola Consequências para as populações locais 	<p>Mobilizar conhecimentos de realidades históricas anteriormente estudadas.</p> <p>Selecionar informação pertinente.</p> <p>Interpretar documentos escritos e iconográficos.</p> <p>Analisar e comparar diferentes tipos de dados registados em fontes variadas (materiais, escritas, visuais, audiovisuais, cartográficas).</p> <p>Seriar, ordenar e comparar factos, acontecimentos, situações, objectos ou processos através de quadros, mapas, gráficos, tabelas, etc., que proporcionem a explicitação das noções de evolução e multiplicidade temporal.</p> <p>Interpretar e analisar de forma cruzada fontes com mensagens diversas.</p> <p>Comunicar com correcção linguística e aplica o vocabulário específico da</p>	<p>Análise de um documento em História.</p> <p>As várias etapas de análise de um documento histórico.</p> <p>Criação pelo professor de situações de diálogo aberto em que os alunos são estimulados a manifestar as suas opiniões, a defender pontos de vista e a argumentar sobre os problemas em análise numa discussão que envolve a totalidade da turma.</p> <p>Identificação dos principais conceitos abordados na aula.</p>	<p>Quadro e Giz</p> <p>Manual</p> <p><i>PowerPoint</i></p>	<p>Registo da participação dos alunos.</p> <p>Trabalho individual.</p>	<p>Bloco de 90 minutos</p> <p>Aula 17 e 18</p>

<ul style="list-style-type: none"> • O comércio à escala mundial: <ul style="list-style-type: none"> ○ As trocas intercontinentais ○ Lisboa, Sevilha e Antuérpia ○ O crescimento da burguesia europeia 	<p>disciplina.</p> <p>Mobilizar saberes culturais, científicos e tecnológicos para compreender a realidade e para abordar situações e problemas do quotidiano.</p>				
---	--	--	--	--	--

Conteúdos Programáticos	Competências aplicadas	Experiências de aprendizagem	Recursos	Avaliação	Tempo
<p>TEMA E – Expansão e mudança nos séculos XV e XVI</p> <p>E1 – O Expansionismo europeu</p> <ul style="list-style-type: none"> • Primeiros rumos da expansão quatrocentista: <ul style="list-style-type: none"> ○ A conquista de Ceuta e as primeiras viagens de descobrimento; ○ Os Arquipélagos da Madeira e dos Açores. • Os avanços da expansão ultramarina: <ul style="list-style-type: none"> ○ A política africana de D. Afonso V; ○ Objectivo de D. João II: a Índia. 	<p>Mobilizar conhecimentos de realidades históricas anteriormente estudadas.</p> <p>Selecionar informação pertinente.</p> <p>Interpretar documentos escritos e iconográficos.</p> <p>Analisar e comparar diferentes tipos de dados registados em fontes variadas (materiais, escritas, visuais, audiovisuais, cartográficas).</p> <p>Seriar, ordenar e comparar factos, acontecimentos, situações, objectos ou processos através de quadros, mapas, gráficos, tabelas, etc., que proporcionem a explicitação das noções de evolução e multiplicidade temporal.</p> <p>Interpretar e analisar de forma cruzada fontes com mensagens diversas.</p> <p>Comunicar com correcção linguística e aplica o vocabulário específico da</p>	<p>Análise de um documento em História.</p> <p>As várias etapas de análise de um documento histórico.</p> <p>Criação pelo professor de situações de diálogo aberto em que os alunos são estimulados a manifestar as suas opiniões, a defender pontos de vista e a argumentar sobre os problemas em análise numa discussão que envolve a totalidade da turma.</p> <p>Identificação dos principais conceitos abordados na aula.</p>	<p>Quadro e Giz</p> <p>Manual</p> <p><i>PowerPoint</i></p>	<p>Registo da participação dos alunos.</p> <p>Trabalho individual.</p>	<p>Bloco de 45 minutos</p> <p>Aula 19</p>

<ul style="list-style-type: none"> • A rivalidade luso-castelhana: <ul style="list-style-type: none"> ○ Origem da rivalidade; ○ A descoberta da América; ○ O Tratado de Tordesilhas • A chegada à Índia e ao Brasil: <ul style="list-style-type: none"> ○ Preparação da grande viagem para o Oriente; ○ O caminho marítimo para a Índia; ○ A descoberta do Brasil. • A presença portuguesa do Oriente: <ul style="list-style-type: none"> ○ As relações com o continente; ○ A ocupação dos 	<p>disciplina.</p> <p>Mobilizar saberes culturais, científicos e tecnológicos para compreender a realidade e para abordar situações e problemas do quotidiano.</p>				
--	--	--	--	--	--

<p>arquipélagos;</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Tentativas de cristianização. <p>• O Império Português do Oriente:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ O próspero mundo asiático; ○ A formação do Império português; ○ As conquistas de Afonso de Albuquerque; ○ A organização do Império; ○ O encontro dos povos; ○ A missionação. <p>• A colonização do Brasil:</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Os primeiros contactos; ○ A administração do território; ○ A colonização 					
--	--	--	--	--	--

<p>efectiva.</p> <ul style="list-style-type: none"> • O Império Espanhol da América: <ul style="list-style-type: none"> ○ A América antes da chegada dos europeus; ○ A conquista espanhola; consequências para as populações locais. • O comércio à escala mundial <ul style="list-style-type: none"> ○ As trocas intercontinentais; ○ Lisboa, Sevilha e Antuérpia; ○ O crescimento da burguesia europeia. 					
---	--	--	--	--	--

E.1. O expansionismo europeu

Rumos da Expansão quatrocentista

Motivos da Expansão europeia e portuguesa

No início do século XV, a Europa procurava libertar-se da terrível crise do século anterior. Em Portugal, como nos outros países, também se faziam sentir os efeitos da fome, da peste e da guerra.

O comércio das especiarias e dos produtos de luxo do Oriente, que chegavam à Europa por intermédio do comércio muçulmano, foi prejudicado com o aumento dos preços devido à *conquista de Constantinopla pelos Turcos* (1453). A Europa desejava controlar o acesso directo a esse comércio, eliminando assim os intermediários que tornavam os produtos mais caros. Isso explica em grande parte a Expansão europeia.

A Expansão portuguesa resultou da convergência de vários factores e teve uma verdadeira **dimensão nacional**. Havia, desde logo, **motivações socioeconómicas**: a procura de certas matérias-primas, de cereais (que faltavam sempre em Portugal), de ouro, até de mão-de-obra, e de novos mercados. Tudo isto interessava sobretudo à **burguesia** mercantil. A **nobreza**, para se sustentar, precisava da guerra, do saque e de novas terras. O povo tinha sempre a esperança de melhorar a sua vida.

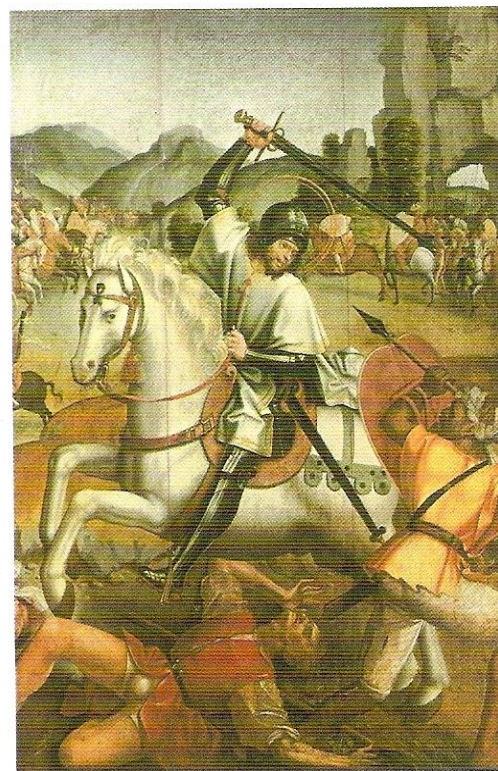
Numa época profundamente religiosa, as **motivações religiosas** também estavam presentes. A ideia de alargamento da Fé cristã, através da evangelização de novos povos, impulsionava sobretudo o **clero**, aliada à renovação do ideal de cruzada contra os Mouros.

Em termos **políticos**, Portugal inicia uma nova dinastia com D. João I (1385). A conquista de mais terras contribuiria para o aumento do prestígio internacional do novo rei.

O Mundo no século XV

O conhecimento geográfico do Mundo antes das descobertas era muito limitado. Desconhecia-se o continente africano para além do cabo Bojador, a América e havia grandes imprecisões sobre o mundo asiático. Permanecia o conhecimento geográfico transmitido pela Antiguidade, sobretudo por Ptolomeu, pelos Muçulmanos e pelos relatos das viagens de mercadores europeus como Marco Pólo, este último com algumas indicações precisas. Tudo isto reflectia-se na **falta de rigor da cartografia medieval**, ou seja, da construção dos mapas.

As pessoas repetiam *histórias de monstros* e de seres fantásticos que povoavam as terras a sul do Equador e que impediam a navegação, originando o mito do “*mar tenebroso*”, envolto em permanente escuridão e no qual os barcos caíam num abismo, pois pensava-se que a Terra era plana.



1 Motivações religiosas da Expansão portuguesa

Retábulo da vida de Sant'Iago (Museu Nacional de Arte Antiga, Lisboa).

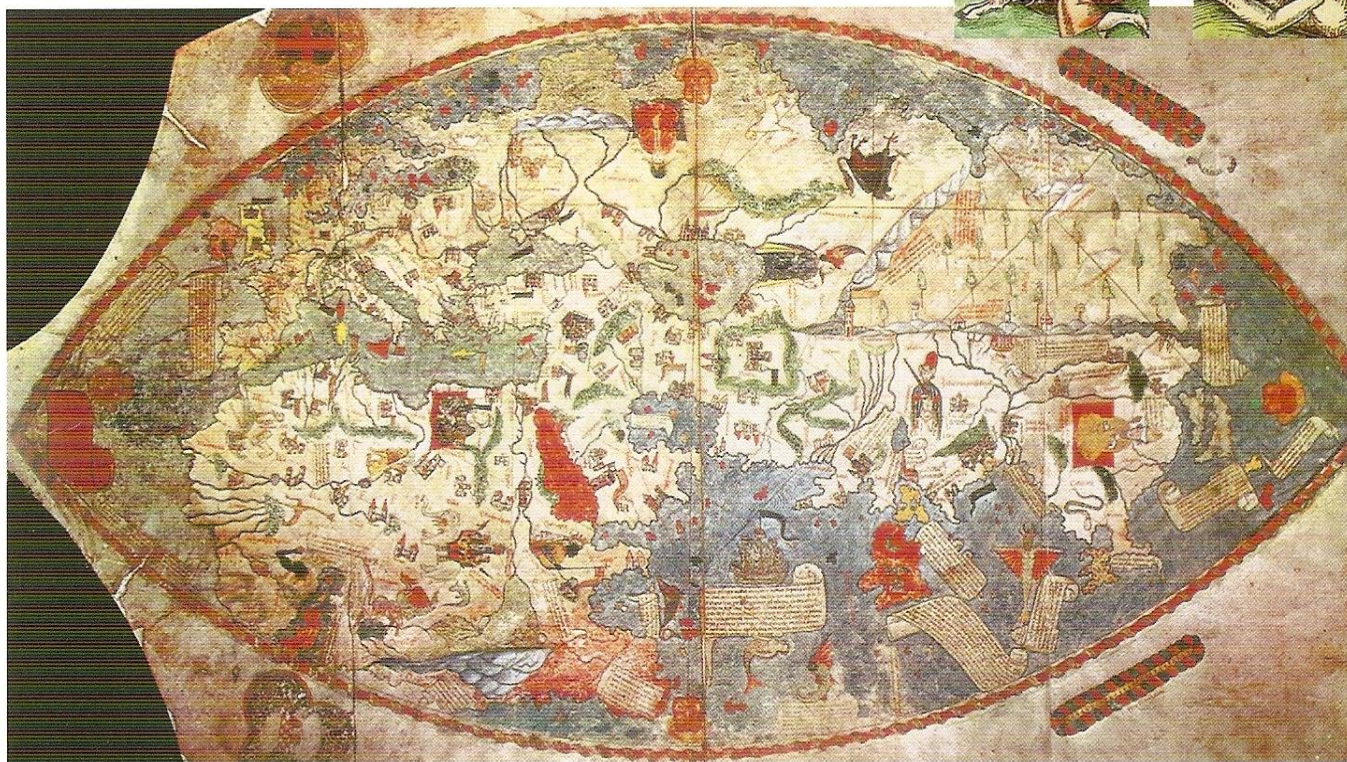
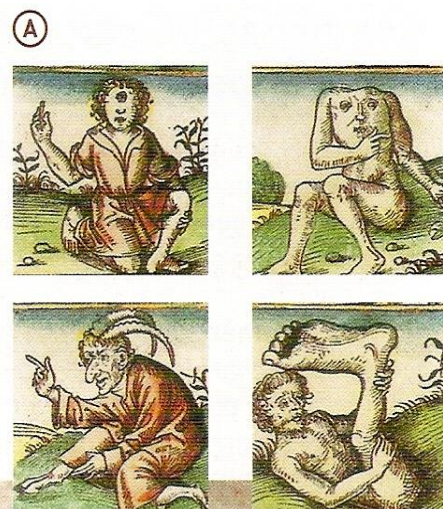
ORIENTAÇÕES PARA O TEU ESTUDO!

1. Lê, atentamente, as págs. 10 e 11.
2. Explora os documentos 1 a 3.
3. Define o termo *cartografia*. Confronta com a pág. 31.
4. Resolve os exercícios da rubrica *Com os Documentos Aprendes!*, da pág. 11.

Os reflexos da crise económico-social europeia, combinando-se com as perturbações das guerras da independência, fazem convergir na nossa sociedade a dupla aspiração da nobreza, aumentar as suas terras, e da burguesia, conquistar novos mercados. [...] O espírito de cruzada articula-se a preocupações económicas através das ideias de que é serviço de Deus reduzir a escravos os infiéis [...], desenvolver a prosperidade da Cristandade pelo comércio e arrebatando aos inimigos da crença cristã as terras e o tráfego [...].

Adaptado de Vitorino Magalhães Godinho, *A economia dos descobrimentos henriquinos*, Lisboa, Liv. Sá da Costa, 1962

2 Motivações socioeconómicas da Expansão



3 Conhecimento do Mundo no século XV [planisfério genovês, de Toscanelli, 1457, Biblioteca Nacional, Florença] e A habitantes dos lugares desconhecidos [Livro das Maravilhas do Mundo, de João de Mandeville].

COM OS DOCUMENTOS APRENDES!

1. RELACIONA A HISTÓRIA NACIONAL COM A HISTÓRIA EUROPEIA (docs. 1 e 2)

- Quais eram as motivações económicas e religiosas da expansão europeia (docs. 1 e 2)?
- De que modo as motivações sociais da Expansão portuguesa se relacionam com a crise económico-social europeia (doc. 2)?
- Interpreta o significado do doc. 1. Transcreve uma expressão do doc. 2 que justifique a tua interpretação.

2. ANALISA MAPA ANTIGO E IMAGENS (doc. 3)

- Que continentes eram conhecidos no século XV pelos Europeus? Compara a sua configuração com o planisfério do Mundo actual e aponta as diferenças.
- Descreve as imagens.

- Achas que estes seres chegaram a existir? Porque será que as pessoas os imaginavam assim no século XV?

3. IDENTIFICA MOMENTO DE RUPTURA

- Porque será que se considera que a Expansão europeia e portuguesa marcou o início de uma nova época na História da Humanidade?

4. ANALISA LETRAS DE MÚSICAS

- Ouve o trecho n.º 1 – II “Sete Partidas (Cantiga de Amigo)”, do CD *Sons da História*. Identifica as motivações económicas da Expansão europeia.
- Ouve o trecho n.º 2 – II “Faena do Mar”, do CD *Sons da História*. Relaciona a letra da música que acabaste de ouvir com as motivações económicas da Expansão europeia.

Condições da prioridade portuguesa no processo de Expansão europeia

Portugal reunia um conjunto de condições que lhe possibilitaram a prioridade na Expansão europeia:

- **situação geográfica** – uma extensa faixa costeira atlântica; o facto de ser o país mais a ocidente da Europa;

- tradição marítima dos Portugueses – as **actividades piscatórias** e o **comércio marítimo** apresentavam-se como duas das principais actividades económicas das populações do nosso litoral. Os portos portugueses eram importantes pontos de escala entre o Mediterrâneo e o mar Báltico, principalmente para os mercadores italianos;

- **conhecimentos técnicos e científicos** para a navegação, devido ao contacto que os Portugueses tinham tido com Árabes e Judeus (um novo tipo de embarcação, a **caravela**, e o uso da *vela triangular* e do *leme central* ou de *cadaste*, possibilitaram o domínio da **técnica de “bolinar”**; aperfeiçoamento dos instrumentos de orientação, tais como o *quadrante*, *astrolábio*, *bússola*, *cartas de marear* e *portulanos*). Tudo isto permitia-lhes desenvolver uma **navegação astronómica**, através da orientação pelos astros.

A partir do século XIII, os mercadores portugueses praticavam regularmente o comércio marítimo com os portos do Norte da Europa. A fundação da Bolsa de Mercadores (1293) e da Companhia das Naus (1377) são duas iniciativas régias de apoio à actividade marítima e à construção naval.

Igualmente, a **estabilidade política no Reino**, com a nova dinastia e o clima de paz militar que se vivia em Portugal, era uma condição favorável às iniciativas portuguesas.

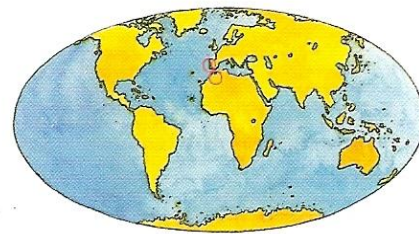
A conquista e o fracasso de Ceuta

Marcada por diferentes etapas e rumos, a Expansão portuguesa iniciou-se, em 1415, com a conquista de Ceuta e desenvolveu-se ao longo do Atlântico e do Oriente.

A conquista de Ceuta possibilitava o fim do entrave ao comércio cristão entre o Mediterrâneo e o Atlântico, pela sua **posição geográfica estratégica**, eliminando focos de pirataria muçulmana na zona do estreito de Gibraltar.

A expedição a Ceuta constituiu um sucesso militar para os Portugueses e a sua conquista significava alcançar a posse de um **importante entreposto comercial**, pois aí chegavam as rotas caravaneiras provenientes da região do Sudão que traziam *ouro* e *escravos* e as rotas do mar Vermelho, Mediterrâneo e Norte de África, que transportavam as *especiarias*. Ceuta também era abundante na produção de *cereais*, de que a Europa tanto precisava.

Contudo, esta conquista foi um autêntico fracasso do ponto de vista económico, pois além de as rotas comerciais terem sido desviadas para outras cidades, o constante estado de guerra originava elevadas despesas militares com a manutenção desta praça marroquina.

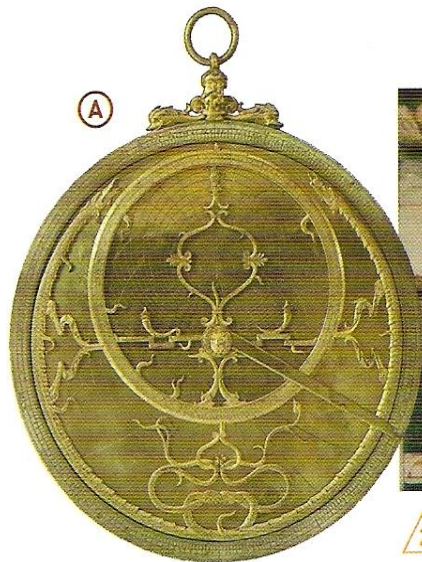


1 Caravela

Embarcação ligeira e manejável, que utilizava as velas latinas ou triangulares, as quais possibilitavam navegar à “bolina”, ou seja, aos ziguezagues, aproveitando ventos contrários.

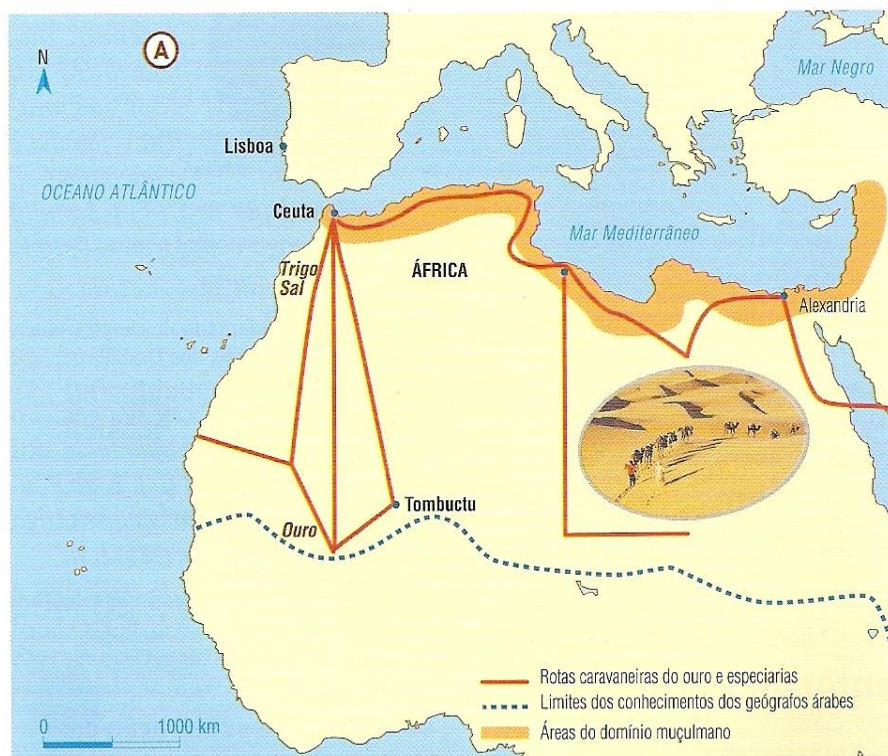
ORIENTAÇÕES PARA O TEU ESTUDO!

1. Lê, atentamente, as págs. 12 e 13.
2. Explora os documentos 1 a 3.
3. Define o conceito *navegação astronómica* e os termos *técnica de “bolinar”* e *entreposto comercial*. Confronta com a pág. 31.
4. Realiza os exercícios da rubrica *Com os Documentos Aprendes!*, da pág. 13.



2 **A** Astrolábio (Museum für Kunst und Gewerbe, Hamburgo) e **B** utilização de instrumentos de orientação (gravura da *Cosmographie* de Jacques Vault, 1583).

Na gravura, o marinheiro mede a altura dos astros para determinar a latitude, calculada a partir de tabelas de declinação do Sol relativamente ao Equador, a fim de conhecer a sua posição.



Piedosa coisa era ouvir os gemidos daqueles mouros depois que foram arrastados da sombra dos muros da sua cidade [...] chorando a sua perdição. Onde acharão os teus moradores [...] daqui em diante, os mouros [...] que vinham da Etiópia e de Alexandria [...] e das Índias e das outras muitas terras [...] cansados de tantas e tão ricas mercadorias? [...] Quais de nós acharão agora [...], as bestas carregadas de seda que nos vinha da cidade de Damasco [...] ou os grandes sacos de especiarias que nos vinham dos desertos da Líbia?

Adaptado de Gomes Eanes de Zurara, *Crónica da Tomada de Ceuta*, 1450

3 A tomada de Ceuta e a sua importância

A As rotas caravaneiras africanas confluíam em Ceuta.

COM OS DOCUMENTOS APRENDES!

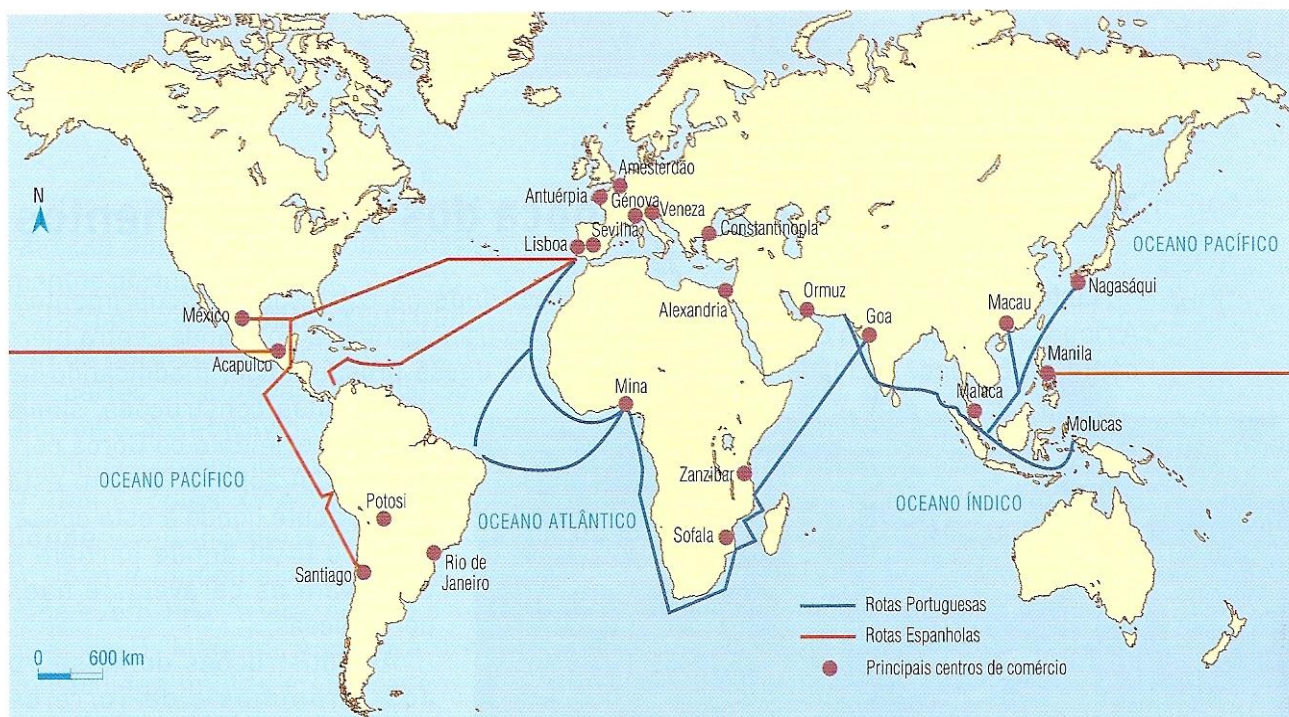
1. DESCOBRE CONCEITOS A PARTIR DE IMAGENS (docs. 1 e 2)

- Que embarcação especial criaram os Portugueses para a navegação (doc. 1)? Como eram as suas velas?
- Indica um instrumento de orientação utilizado pelos Portugueses nas suas navegações (doc. 2).
- Como eram utilizados esses instrumentos de orientação (doc. 2)?
- Porque podemos dizer que a navegação portuguesa era uma navegação astronómica (doc. 2)?

e) Consideras ou não importantes estas condições para a prioridade portuguesa na Expansão europeia? Justifica a tua opinião.

2. ANALISA MAPA E DOCUMENTO ESCRITO (doc. 3)

- Porque é que a cidade de Ceuta correspondia aos interesses dos Portugueses?
- Relaciona a situação geográfica de Ceuta com os interesses da sua conquista pelos Portugueses.
- Que produtos chegavam a Ceuta? Donde provinham e como eram transportados esses produtos?



2 Novas rotas do comércio intercontinental e principais centros económicos europeus

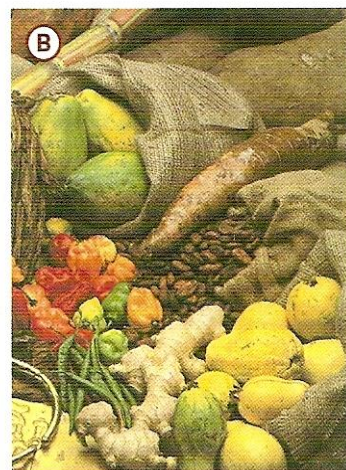
A Coelho assado

Tomarão a cebola pisada muito miúda e afogá-la-ão na manteiga, e depois de afogada, temperado de vinagre, e deitar-lhe-ão cravo e açafrão e pimenta e gengibre; e então tomarão o coelho despedaçado e deitá-lo-ão dentro e dar-lhe-ão uma fervura, e porão umas fatias num prato e então deitarão o coelho em cima das fatias.

Livro de cozinha da Infanta D. Maria

3 Novos hábitos alimentares europeus

A Receita de coelho assado e B alguns dos novos produtos introduzidos na alimentação europeia do século XVI.



COM OS DOCUMENTOS APRENDES!

1. FORMULA HIPÓTESES DE INTERPRETAÇÃO DE FATOS HISTÓRICOS (doc. 1)

- Porque é que os venezianos aguardavam a notícia da chegada das caravelas portuguesas com “medo e apreensão”?
- Porque será que podiam os Portugueses vender as especiarias mais baratas do que Veneza?
- Quais foram os anos de maior afluxo de metais preciosos a Espanha?

2. LOCALIZA ÁREAS DE INTERVENÇÃO ECONÓMICA (doc. 2)

- Qual seria a importância das cidades de Génova e Antuérpia na organização dos circuitos comerciais europeus no século XVI?
- Identifica as novas rotas de comércio intercontinental.
- Associa cada uma dessas rotas ao império colonial que a dinamizava e dominava.

d) Relaciona cada uma dessas rotas com a área geográfica de intervenção económica de cada império colonial.

3. DESCOBRE CONCEITOS A PARTIR DE DOCUMENTO (doc. 2)

- Porque é que podemos afirmar que se desenvolveu no século XVI um comércio intercontinental?
- O que entendes por mundialização da economia?

4. ELABORA RECEITA CULINÁRIA DO SÉCULO XVI (doc. 3)

- Identifica alguns dos novos temperos da alimentação europeia presentes na receita do doc. 3.
- Redige e ilustra uma receita de um prato de carne do século XVI, com a ajuda da informação do doc. 3. Não te esqueças dos temperos e acompanhamentos (legumes, cereais...) da tua receita.

Descobrimientos e conquistas no período henriquino

Madeira e Açores

Após a conquista de Ceuta, a Expansão tomou um novo rumo. A exploração geográfico-marítima iniciou-se com a **(re)descoberta das ilhas atlânticas**, os arquipélagos da Madeira e dos Açores, já conhecidos pelos navegadores ibéricos e italianos desde o século XIV. Foi, contudo, com *João Gonçalves Zarco*, *Tristão Vaz Teixeira* e *Bartolomeu Perestrelo*, navegadores enviados pelo Infante D. Henrique, que ficou assinalada a descoberta oficial da **Madeira** (1419-1420), e com *Diogo Silves* e *Diogo de Teive* a do arquipélago dos **Açores** (1427-1452).

A **colonização** da Madeira iniciou-se em 1425 e a dos Açores em 1439, por iniciativa do Infante D. Henrique. O povoamento e a exploração das ilhas foram organizados em territórios denominados **capitanias**, administrados por **capitães-donatários**, os quais tinham a função de promover o povoamento destes territórios através da concessão de lotes de terra a colonos e, ainda, a sua exploração económica.

A exploração económica das ilhas foi dirigida para a **agricultura** e a **pecuária**:

- Madeira – *madeiras* e *actividade piscatória* e, mais tarde, *cereais*, *cana-de-açúcar* e *vinha*;
- Açores – criação de *gado*, *cereais* e *plantas tintureiras*.

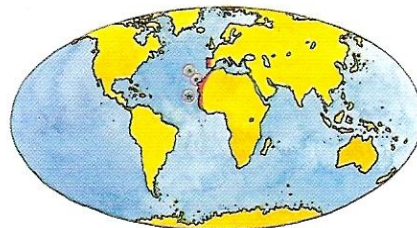
As ilhas atlânticas também foram importantes como *ponto de escala da navegação* portuguesa aquando da exploração da costa ocidental africana.

A exploração da costa ocidental africana

O **Infante D. Henrique** foi o grande impulsionador e coordenador da Expansão portuguesa entre 1415 e 1460. As viagens de exploração da costa ocidental africana prosseguiram em simultâneo com a colonização das ilhas atlânticas. A **passagem do cabo Bojador**, em 1434, por *Gil Eanes*, depois de várias tentativas mal-sucedidas, abre a navegação ao longo da costa ocidental africana para destinos então desconhecidos.

Mas a Expansão portuguesa seguiu orientações diferentes ao longo do século XV: às vezes, insistia-se nas conquistas (como em 1437, quando se tentou tomar Tânger sem sucesso), outras na exploração da costa africana.

As descobertas prosseguiram ao longo da costa ocidental africana. Chegámos ao **Rio do Ouro** (1436), a **Arguim** (1443) e às ilhas de **Cabo Verde** (1455-1456). No período henriquino, a exploração da costa ocidental africana atingiu a **Serra Leoa**, em 1460, ano da morte do Infante. A partir desta data verificou-se um abrandamento nas viagens de exploração da costa africana.



Um cavaleiro [...] João Gonçalves Zarco [...] pediu a capitania daquela ilha [Madeira] ao Senhor Infante, dizendo que iria para ali com sua mulher e família e a povoaria [...].

A parte ocidental (da ilha), [...] é muito fértil e onde há trigo com fartura, óptimo vinho [...]; cana-de-açúcar.

Adaptado de Diogo Gomes, *Relação dos Descobrimentos*

Chegado à ilha do Faial com sua gente, o capitão [...] era muito acompanhado dos flamengos que ele trouxera [...]. E ali houve muitas terras, em que semeava seu trigo e pastel, e tantas criações de gado [...].

Adaptado de Gaspar Frutuoso, *Saudades da Terra*, Livro Sexto, Inst. Cultural de Ponta Delgada, 1966



Colonização e exploração da Madeira e dos Açores

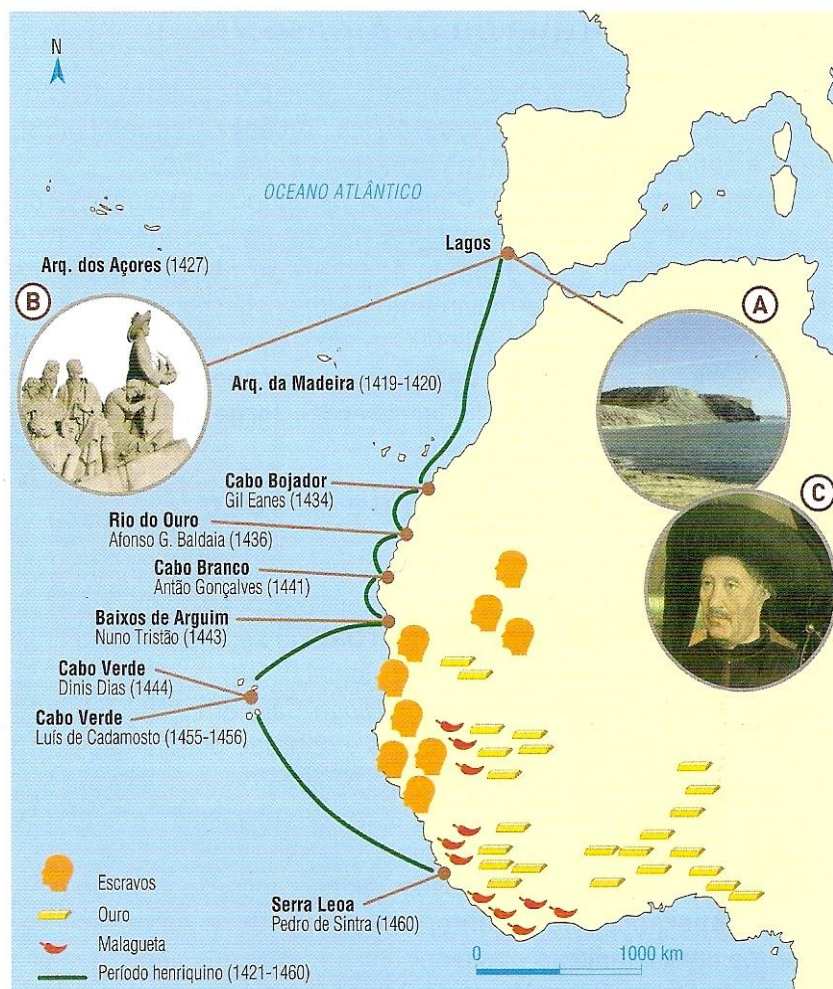
Ⓐ Divisão da Madeira em capitânicas.

ORIENTAÇÕES PARA O TEU ESTUDO!

1. Lê, atentamente, as págs. 14 e 15.
2. Explora os documentos 1 a 3.
3. Define os conceitos *colonização* e *capitães-donatários* e o termo *capitania*. Confronta com a pág. 31.
4. Realiza os exercícios da rubrica *Com os Documentos Aprendes!*, da pág. 15.

Os cavaleiros, criados do Infante D. Henrique, que ele mandou por capitães de seus navios descobrir este cabo Bojador não ousaram passar além, porque doze anos continuamente foram enviados cada ano pelo Infante a este descobrimento e como acharam o fundo baixo e se espantavam com as grandes correntes nenhum ousava de se alargar ao mar e passar o Bojador. [...] No ano de 1434 o Infante mandou armar uma barca em que enviou por capitão um escudeiro seu criado, que se chamava Gil Eanes [...] que passou além deste cabo Bojador cinquenta léguas.

Duarte Pacheco Pereira, *Esmeraldo de Situ Orbis*, Livro 1.º, cap. XXII, 1741



2 Dificuldades da passagem do cabo Bojador

3 Exploração da costa ocidental africana no período henriquino

Ⓐ Lagos, local de partida das expedições henriquinas; Ⓑ Padrão dos Descobrimentos, monumento aos Descobrimentos, em Lisboa, construído em 1960; Ⓒ Infante D. Henrique, o grande impulsionador da primeira fase da Expansão portuguesa.

COM OS DOCUMENTOS APRENDES!

1. ANALISA VÁRIOS DOCUMENTOS E LETRA DE MÚSICA (docs. 1 e 2)

- Como é que foi organizada a administração e colonização das ilhas atlânticas (doc. 1)? Como se denomina esse sistema de administração?
- Quais eram as principais produções da Madeira e dos Açores (doc. 1)?
- Consideras que as produções açorianas respondiam às necessidades de Portugal (doc. 1)? Justifica.
- Que dificuldades enfrentavam os Portugueses quando tentavam dobrar o cabo Bojador (doc. 2)?
- Explica a importância da passagem do cabo Bojador depois de teres ouvido o trecho n.º 3 – II “Cabo Sim Cabo Não”, do CD *Sons da História*.

2. ANALISA MAPA E IMAGENS E SITUA NO TEMPO (doc. 3)

- Quem foi o Infante D. Henrique?
- Relaciona a situação geográfica de Lagos com o papel que esta localidade desempenhou na Expansão portuguesa.

c) Quais foram as principais descobertas do período henriquino?

d) Constrói uma barra cronológica intitulada “A exploração da costa ocidental africana no período henriquino” a partir dos dados do mapa.

3. ESTABELECE RELAÇÕES ENTRE PASSADO E PRESENTE (doc. 3)

a) Porque será que os Portugueses construíram o monumento da imagem B quase 500 anos após os Descobrimentos portugueses?

4. DRAMATIZA UMA MENSAGEM HISTÓRICA (docs. 1 a 3)

a) Joga ao *Quem é quem?*. Escolhe uma personagem histórica que tenha tido relevância na Expansão portuguesa para a representares e informa o teu professor. Os teus colegas deverão colocar-te questões tentando adivinhar quem estás a representar. O teu professor controlará as respostas e o número de questões que cada grupo te colocará.

A política africana de D. Afonso V

O reinado de D. Afonso V marcou o reinício da política de conquistas territoriais no Norte de África. Alcácer Ceguer (1458), Arzila e Tânger (1471) foram as principais conquistas.

Durante este período, D. Afonso V arrendou a exploração da costa africana a *Fernão Gomes* (1469-1474), um rico mercador de Lisboa que passou a ter o direito ao comércio naquela costa e a obrigação de promover o movimento de descobertas para sul e o pagamento anual ao rei de 200 000 reais. Deste contrato resultou a exploração de todo o **golfo da Guiné até ao cabo de Santa Catarina**, estabelecendo-se uma fortaleza em **S. Jorge da Mina**.

A política expansionista de D. João II

D. João II retoma a política de expansão marítima, tendo como grande objectivo atingir a Índia através do Atlântico Sul. A Coroa recupera o **monopólio comercial**, ou seja, o controlo exclusivo da exploração e comércio colonial.

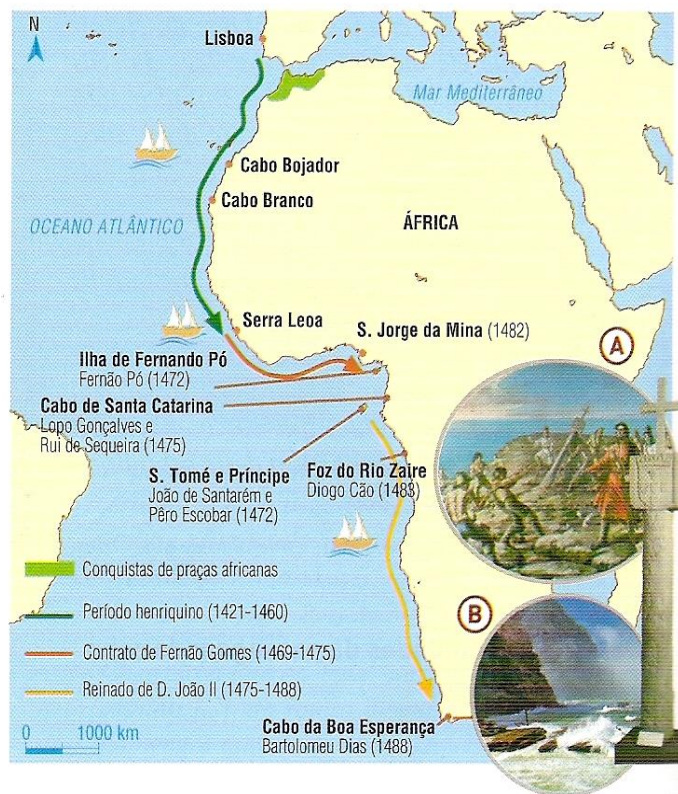
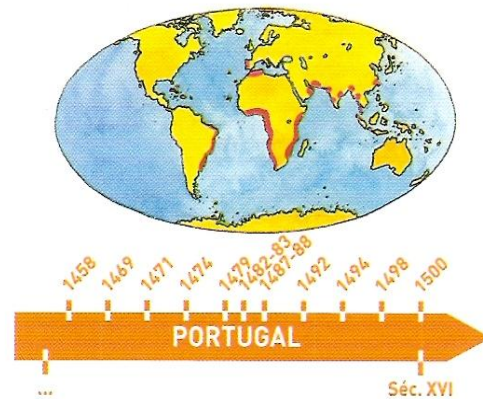
A *foz do rio Zaire* é atingida por *Diogo Cão*, em 1482-83, e, em 1487-88, o **cabo das Tormentas** é dobrado por *Bartolomeu Dias*, marcando o momento mais significativo para a descoberta do caminho marítimo para a Índia. A passagem deste cabo constituiu a abertura do caminho para o oceano Índico e o acesso à Índia; por isso, ele passou a denominar-se de **cabo da Boa Esperança**. No entanto, a **descoberta do caminho marítimo para a Índia** só viria a ser concretizada no reinado de *D. Manuel I*, em 1498, por **Vasco da Gama**.

Durante o reinado de D. João II, a rivalidade entre Portugal e Castela agravou-se com a chegada de *Cristóvão Colombo* à América (1492). D. João II reivindicou a posse dos territórios descobertos, com base num tratado anterior, o *Tratado de Alcáçovas* (1479), que estabelecia que Portugal detinha o domínio exclusivo de todos os territórios a sul do arquipélago das Canárias. O conflito veio a ser resolvido com a assinatura de um novo tratado, o **Tratado de Tordesilhas** (1494). Com este tratado o Mundo foi dividido em duas partes através de um meridiano de pólo a pólo, situado a 370 léguas a oeste de Cabo Verde. A parte situada a ocidente desse meridiano pertenceria a Castela e as terras descobertas ou a descobrir situadas a oriente desse meridiano seriam de Portugal.

Este tratado veio instituir a doutrina do **mare clausum**, dividindo o mundo em duas grandes áreas de exploração geográfica e económica, uma para Portugal e outra para Castela, deixando de fora os restantes países europeus.

A descoberta do Brasil

Em 1500, uma armada que **Pedro Álvares Cabral** comandava a caminho da Índia desviou-se mais do que o costume para oeste e chegou a uma terra a que chamamos Brasil. Esta descoberta terá ocorrido devido a uma tempestade ou, como pensam alguns, os Portugueses já tinham descoberto aquele novo continente, em anteriores viagens, mas guardaram segredo. Tudo isto porque D. João II desenvolveu uma **política de sigilo** em relação aos Descobrimentos.



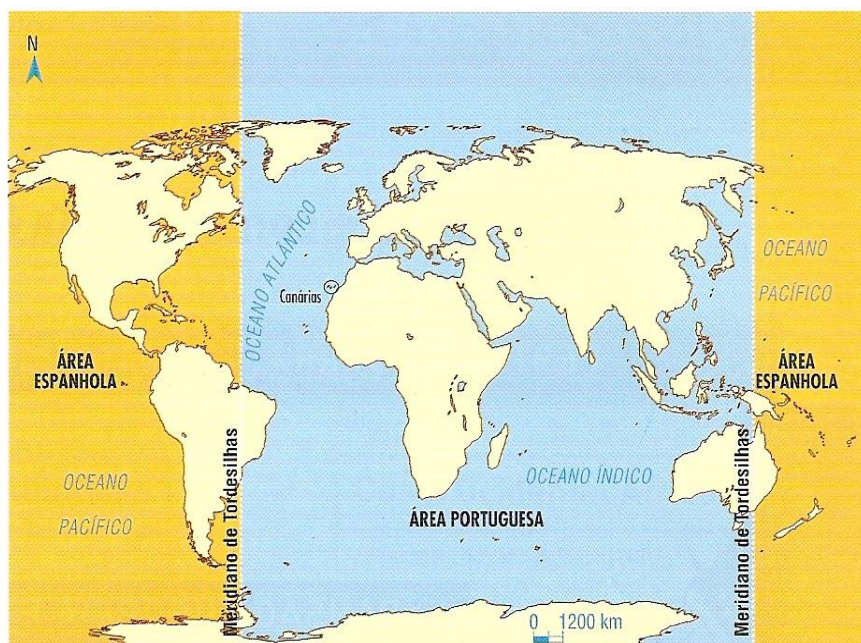
- 1 Da política africana de D. Afonso V à política expansionista de D. João II. (A) Padrão com sinais da exploração marítima portuguesa, colocados pelos Portugueses nas terras descobertas com a indicação do ano da descoberta; (B) o cabo da Boa Esperança (antigo cabo das Tormentas) na actualidade.

ORIENTAÇÕES PARA O TEU ESTUDO!

1. Lê, atentamente, as págs. 16 e 17.
2. Explora os documentos 1 a 3.
3. Define os conceitos *monopólio comercial* e *mare clausum*. Confronta com a pág. 31.
4. Realiza os exercícios da rubrica *Com os Documentos Aprendes!*, da pág. 17.
5. Elabora a ficha n.º 1 do *Caderno do Aluno*.

Concordamos que se marque pelo dito mar oceano uma linha direita de pólo a pólo, 370 léguas para poente das ilhas de Cabo Verde [...]. E tudo o que até aqui foi achado e descoberto e daqui em diante se descobrir para levante da dita linha pertença ao dito senhor Rei de Portugal [...]. E que tudo o resto descoberto ou por descobrir para poente da dita linha fique para os ditos senhores Rei e Rainha de Castela.

Publicado por Silva Marques,
Descobrimentos Portugueses, Lisboa, I.N.I.C., 1988



2 Tratado de Tordesilhas (1494). Partilha do Mundo entre Portugueses e Castelhanos.



E neste dia [22 de Abril de 1500] houvementos vista de terra, [...] a que o capitão pôs nome de Terra de Vera Cruz.

Adaptado de Pêro Vaz de Caminha,
Carta a El-Rei D. Manuel sobre o achamento do Brasil (1 de Maio de 1500),
Mem Martins, Pub. Europa-América, S/D

3 Descoberta do Brasil. Chegada de Pedro Álvares Cabral ao Brasil.

COM OS DOCUMENTOS APRENDES!

1. CARACTERIZA FASES DA EVOLUÇÃO HISTÓRICA (doc. 1)

- Distingue os dois rumos da Expansão portuguesa presentes no mapa.
- Que área geográfica foi explorada por Fernão Gomes?
- Quais foram as principais descobertas do reinado de D. João II?
- Como é que os padrões (imagem A) nos ajudam a situar no tempo as descobertas portuguesas?
- Relaciona a imagem B do doc. 1 com a dificuldade da passagem do cabo das Tormentas.

2. DESCOBRE CONCEITOS A PARTIR DE DOCUMENTOS (doc. 2)

- O que é que o Tratado de Tordesilhas estabeleceu?
- Identifica as áreas de domínio português e espanhol definidas pelo Tratado de Tordesilhas.

c) A navegação nos mares era livre ou fechada aos outros povos? Que importância teve, então, o Tratado de Tordesilhas para a Expansão ibérica?

3. ANALISA DOCUMENTO ESCRITO E IMAGENS (doc. 3)

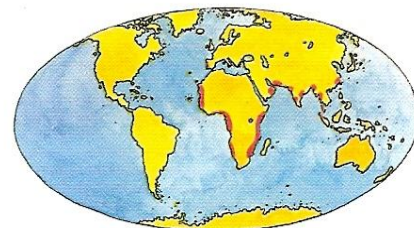
- Quem descobriu o Brasil? Quando é que foi descoberto?
- Como viram os portugueses os indígenas brasileiros? Justifica a tua opinião.

4. DEBATE UM TEMA E REDIGE UM TEXTO

- No Brasil, alguns preferem falar em “achamento” e não em “descoberta” deste território. Porque será?
- Imagina o que é que os indígenas brasileiros sentiram e pensaram quando viram chegar os barcos portugueses. Pensa que és um deles e escreve um pequeno texto descrevendo as tuas impressões.

A afirmação do expansionismo europeu: os impérios peninsulares

Entre os séculos XV e XVI, Portugal e Castela dominaram grandes áreas territoriais, formando os **impérios coloniais** peninsulares.



Os Portugueses na África Negra

Portugueses e Africanos mantinham, em geral, relações pacíficas, principalmente com um carácter comercial. A fundação de **feitorias**, centros de armazenamento e comércio colonial português, caracterizou a forma de exploração portuguesa da África Negra. Entre os séculos XV e XVI, a acção dos Portugueses esteve mais circunscrita às zonas costeiras, servindo muitas destas zonas de *portos de escala* nas viagens comerciais para a Índia.

Arguim e *S. Jorge da Mina* eram as principais feitorias portuguesas na costa ocidental africana. Aí, desenvolveu-se o comércio do *ouro*, *marfim*, especiarias africanas como a *malagueta* e o **tráfico de escravos**, comércio de homens negros não livres que eram utilizados como mão-de-obra, principalmente no Brasil. A organização deste comércio pertencia à Coroa, através do **monopólio régio**, como já estudaste.

Entre Portugueses e Africanos desenvolveram-se inter-influências culturais, sobretudo nos domínios religiosos (conversão de muitas populações indígenas ao *Cristianismo*) e linguísticos, com a transmissão da *língua portuguesa*.



[D. João II] pensando muitas vezes no grande proveito que a ele e a seus reinos e naturais aproveitaria se naquela parte da Mina pudesse fazer e ter uma fortaleza onde assentasse trato com muito boas mercadorias para com elas obter muito ouro [...]. E porque em todo o Oceano não havia navios latinos senão as caravelas de Portugal [...].

Adaptado de Garcia de Resende, *Crónica de El-Rei D. João II e Miscelânea*, 1545

1 Exploração portuguesa na África Negra

Ⓐ São Jorge da Mina (gravura holandesa do século XVII, Arquivo Histórico Ultramarino, Lisboa).

A formação do Império Português no Oriente

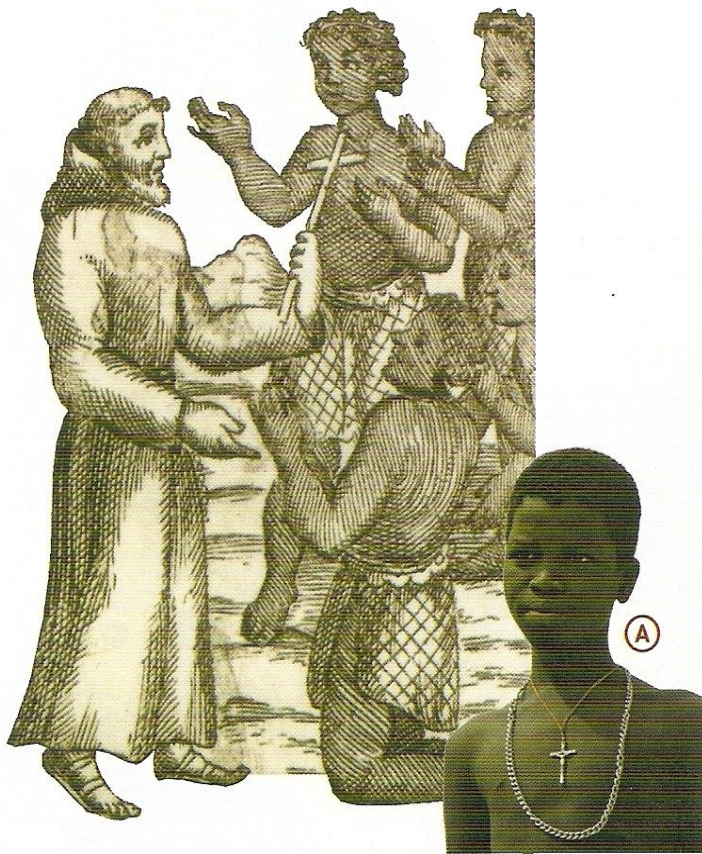
Quando os Portugueses chegaram ao Oriente sentiram várias dificuldades de penetração, devido principalmente à *resistência dos chefes hindus* e à *concorrência comercial dos Muçulmanos e dos Turcos*. A acção dos dois primeiros vice-reis, nomeados por D. Manuel I, foi decisiva para a formação e implantação do **Império Português do Oriente**. Estes adoptaram políticas diferentes na Expansão portuguesa no Oriente:

- **D. Francisco de Almeida** (1505-1509) procurou alcançar o *domínio dos mares* através de uma poderosa armada que controlava a navegação no oceano Índico;

- **D. Afonso de Albuquerque** (1509-1515) seguiu uma *política de conquistas territoriais*, ocupando pontos estratégicos do comércio oriental.

ORIENTAÇÕES PARA O TEU ESTUDO!

1. Lê, atentamente, as págs. 20 e 21.
2. Explora os documentos 1 a 3.
3. Define os conceitos *império colonial*, *feitoria* e *tráfico de escravos* e o termo *monopólio régio*. Confronta com a pág. 31.
4. Realiza os exercícios da rubrica *Com os Documentos Aprendes!*, da pág. 21.



2 Evangelização de populações

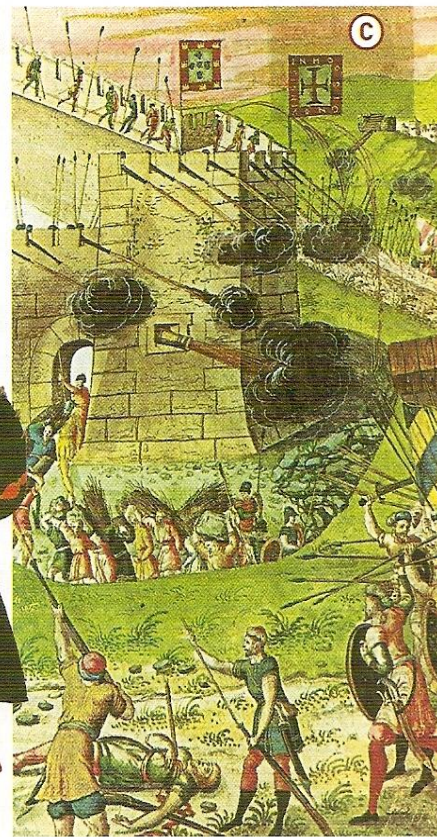
(gravura da obra de Cavazzi, *Istoria Descrittione de Tre Regni Congo, Matamba et Angola*). **A** Menino africano com símbolos cristãos na actualidade.

3 Políticas da Expansão portuguesa no Oriente

A D. Francisco de Almeida, primeiro vice-rei da Índia;
B D. Afonso de Albuquerque, segundo vice-rei da Índia;
C Cerco de Diu (iluminura de Jerónimo Corte Real, Arquivo Nacional da Torre do Tombo, Lisboa). Goa, Damão e Diu (Índia), Macau e Timor foram terras que se mantiveram na posse portuguesa até à segunda metade do século XX.

Toda a nossa força seja no mar. Desistimos de nos apropriar da terra [...]. Com as nossas esquadras teremos seguro o mar [...], o nosso império marítimo assegurará o monopólio português contra o Turco e o Veneziano.

Carta de D. Francisco de Almeida ao rei D. Manuel, 1508



COM OS DOCUMENTOS APRENDES!

1. UTILIZA CONCEITOS NA COMPREENSÃO DE SITUAÇÃO HISTÓRICA (doc. 1)

- De que modo é que Portugal controlou o comércio de S. Jorge da Mina?
- Porque é que Garcia de Resende afirma que “em todo o Oceano não havia navios latinos senão as caravelas de Portugal”? Como se denomina a forma de organização deste comércio?

2. LOCALIZA ESPAÇOS DE EXPANSÃO RELIGIOSA (doc. 2)

- O que é que se está a passar nesta cena? Em que continente é que ela acontece?
- Como é que os portugueses influenciaram alguns povos africanos nos séculos XV e XVI (doc. 2)?
- Qual é a tua opinião sobre o direito de uma religião tentar converter pessoas?

3. ANALISA FORMAS DE DOMINAÇÃO POLÍTICA, MILITAR E ECONÓMICA (doc. 3)

- Qual é a política de Expansão portuguesa no Oriente presente na imagem C do doc. 3?
- Em que se distinguem as políticas dos dois primeiros vice-reis portugueses da Índia?

4. ESTABELECE RELAÇÕES ENTRE O PASSADO E PRESENTE (docs. 2 e 3)

- Relaciona a imagem A do doc. 2 com a presença do Cristianismo em algumas populações africanas na actualidade.
- Pesquisa notícias na imprensa, sobre Macau e Timor. Avalia a importância da presença portuguesa no Oriente até ao passado mais recente.

A organização do Império Português do Oriente

Ormuz, Goa e Malaca constituíram as primeiras bases do Império Português do Oriente, onde foram instaladas **fortalezas** e uma rede de **feitorias**. O mesmo processo foi adoptado na Expansão portuguesa para o Extremo Oriente, Indonésia, China e Japão.

A **rota do Cabo** garantia o comércio regular com o Oriente, sobretudo de especiarias, e os Portugueses detinham o monopólio desse comércio. Todas as compras, vendas e armazenamentos eram feitos na *Casa da Índia*, em Lisboa. Daí se fazia a distribuição para o resto da Europa.

As civilizações orientais, muito evoluídas, resistiram duramente às influências culturais europeias; mas houve alguma **miscigenação**, sobretudo devido ao casamento entre portugueses e mulheres locais.

Os Portugueses no Brasil

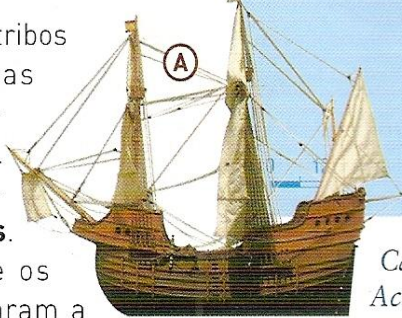
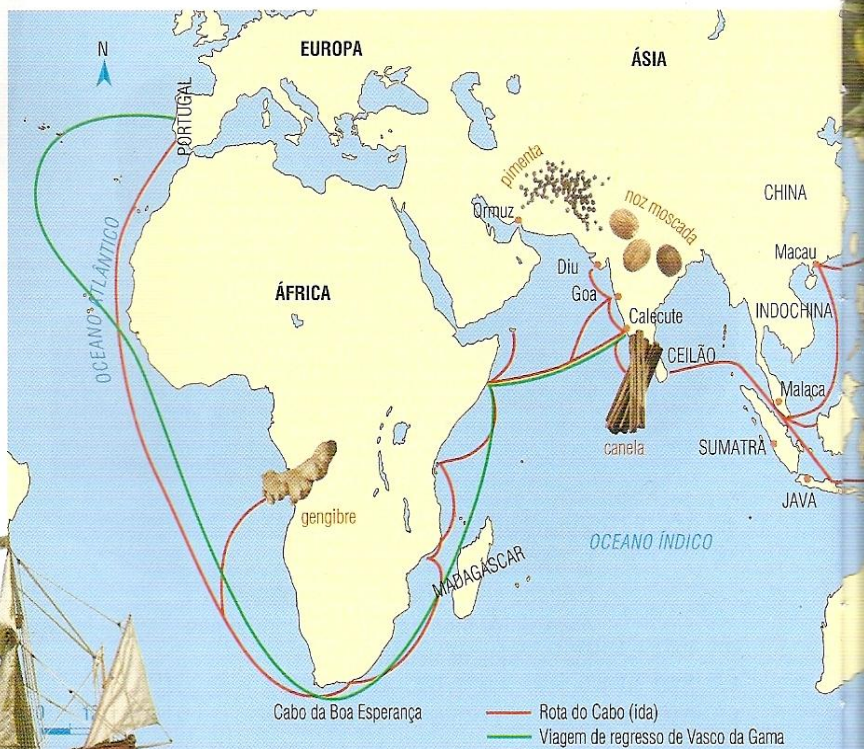
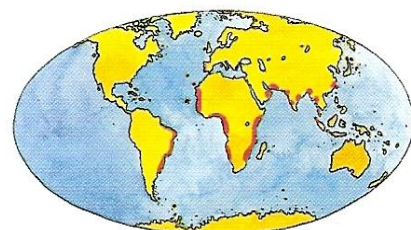
O Brasil era habitado por tribos de ameríndios seminômadas quando os Portugueses aí chegaram. A colonização do Brasil iniciou-se com D. João III através do sistema de **capitanias**.

As fortes rivalidades entre os capitães-donatários provocaram a adopção de um novo sistema de administração, o **governo-geral**, entregue a *Tomé de Sousa* a partir de 1549.

Depois do desinteresse inicial de Portugal pelo território, em meados do século XVI houve uma viragem dos interesses comerciais portugueses para o Brasil, tal como irás estudar adiante. No início, a sua exploração económica esteve ligada ao pau-brasil mas, progressivamente, desenvolveu-se o cultivo da cana-de-açúcar, com base na mão-de-obra escrava proveniente de África.

O tráfico de escravos, destinados à América e à Europa, foi um dos principais factores de intercâmbio cultural entre estes continentes, com o aparecimento de *comunidades mestiças*. Essa **aculturação** é, igualmente, sentida nas *línguas oficiais* dos países da América Central e do Sul, as quais descendem da transmissão dos idiomas português e espanhol.

Os Jesuítas, interessados em converter os indígenas ao Cristianismo, através da **missão**, também tiveram um papel importante na instrução e na protecção social desses mesmos indígenas.



Cap. 36.º – Naus da Índia

Acabada a descarga de cada nau, que não fique coisa alguma por recolher à Casa. [...]

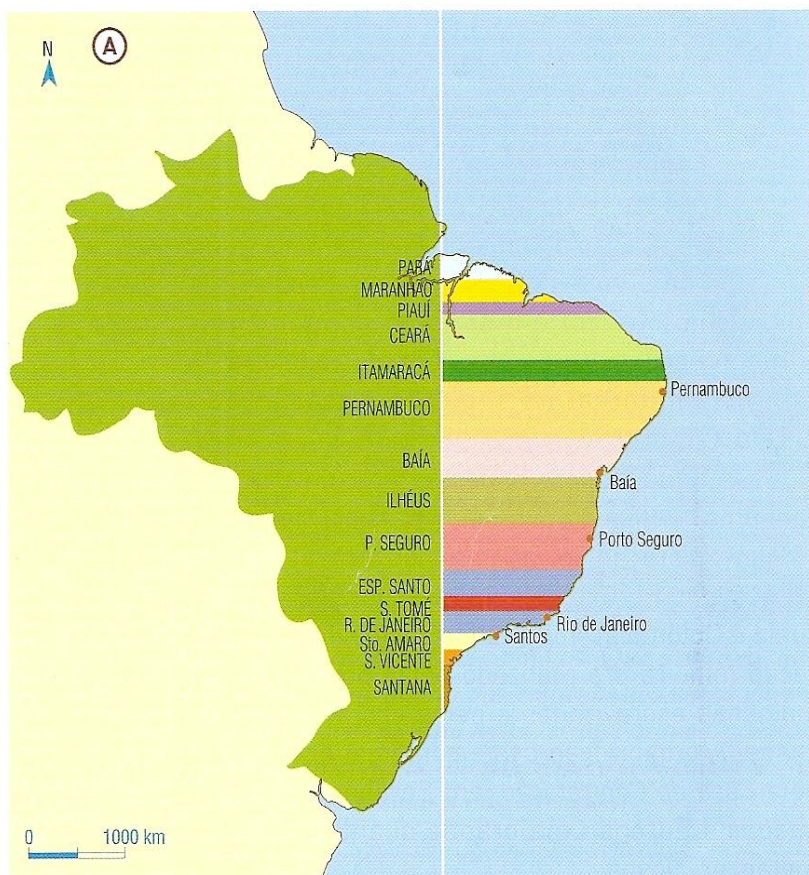
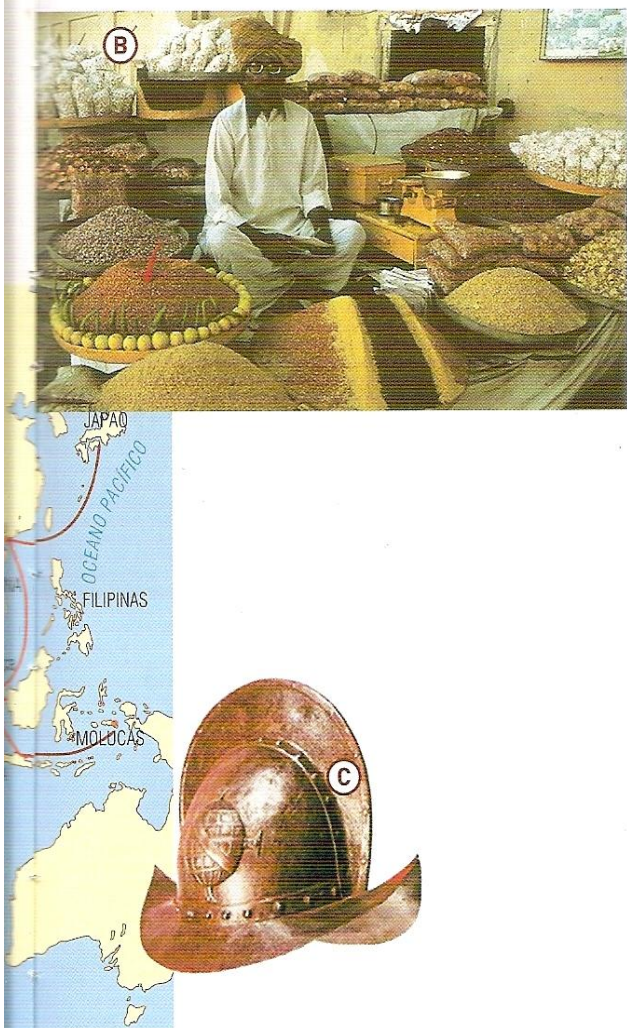
Cap. 43.º – *Que em fim de cada mês se escreva a El-Rei o que se vende da especiaria.*

Ordenamos e mandamos que o dito nosso feitor, por sua carta assinada por ele e pelo Tesoureiro da dita Casa, nos façam saber, em fim de cada mês, toda a especiaria e mercadorias que no dito mês se vendeu [...].

Publicado por Damião Peres, Regimento das Casas da Índia e Mina, 1509

ORIENTAÇÕES PARA O TEU ESTUDO!

1. Lê, atentamente, as págs. 22 e 23.
2. Explora os documentos 1 e 2.
3. Define os conceitos *aculturação* e *missão* e o termo *miscigenação*. Confronta com a pág. 31.
4. Realiza os exercícios da rubrica *Com os Documentos Aprendes!*, da pág. 23.



Eu, el-rei D. João III, faço saber a vós, Tomé de Sousa, fidalgo da minha casa, que [...] ordeno [...] que ministreis a justiça e cuideis das coisas que digam respeito ao meu serviço e aos negócios da minha fazenda. [...] Tenho por isso por bem enviar-vos por governador das ditas terras do Brasil.

Regimento de Tomé de Sousa

1 Império Português do Oriente e a rota do Cabo

- (A) Nau, embarcação com grande capacidade de carga, pelo seu casco profundo;
 (B) venda de especiarias na Índia na actualidade; (C) morrião (capacete), símbolo da penetração portuguesa no mundo asiático através de acções bélicas;

2 A administração do Brasil

- (A) Divisão administrativa do Brasil em capitâncias.

COM OS DOCUMENTOS APRENDES!

1. ANALISA E LOCALIZA ESPAÇOS E FORMAS DE DOMINAÇÃO POLÍTICA, MILITAR E ECONÓMICA (doc. 1)

- Quais foram as principais áreas geográficas dominadas pelos Portugueses no Oriente?
- Como se chamava a rota que estabelecia o comércio entre Portugal, África e o Oriente?
- Que tipo de embarcação fazia o comércio da rota do Cabo?
- Associa a imagem C do doc. 1 à política dos vice-reis portugueses da Índia.
- Qual era a instituição que dirigia todo o comércio da Índia e da costa ocidental africana?

- Quem é que podia estabelecer relações comerciais com a Índia?

2. ESTABELECE RELAÇÕES ENTRE O PASSADO E PRESENTE (doc. 1)

- Que te diz a imagem B do doc. 1 sobre o comércio das especiarias na actualidade?
- A mestiçagem ou mistura de populações de etnias diferentes parece-te um fenómeno positivo ou negativo? Discute o problema com os teus colegas.

3. ANALISA MAPA E DOCUMENTO ESCRITO (doc. 2)

- Quais foram os sistemas de administração do Brasil?

O Império Espanhol

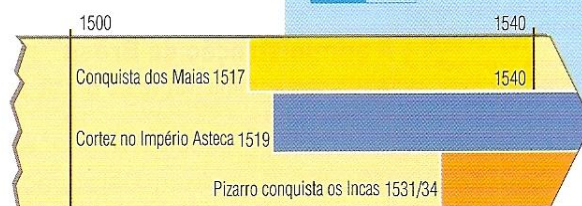
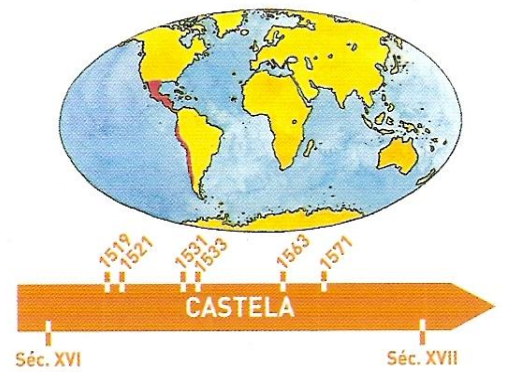
A exploração e a colonização espanhola começaram pelas Antilhas, onde chegou Cristóvão Colombo, e depois passaram de forma rápida e sistemática à América Central e à América do Sul, submetendo os povos ameríndios graças à sua superioridade militar (sobretudo as armas de fogo). *Fernando Cortez* submeteu os **Astecas** (1519-1521) e, no México, os **Maías**; *Francisco Pizarro* dominou os **Incas** (1531-1533).

A administração do Império Espanhol na América era conduzida por dois **vice-reis**, o da *Nova Espanha* (capital no México) e o do *Peru* (capital em Lima). A Espanha tornou-se na **mais poderosa potência mundial na segunda metade do século XVI**.

Os conquistadores espanhóis desenvolveram uma intensa procura de **metais preciosos**, com a exploração de várias minas de prata (no México e no Peru) e de ouro (nas actuais Venezuela e Colômbia). Todo este trabalho de exploração mineira era realizado pelas populações indígenas escravizadas e pelos escravos africanos. A organização deste comércio era feita pela *Casa da Contratação*, em Sevilha, fazendo chegar à Europa uma grande quantidade de metais preciosos.

Entre os colonizadores europeus e as populações indígenas houve trocas de influências. Enquanto pela América se espalharam culturas de origem europeia, como o trigo, a cana-de-açúcar, a oliveira e a videira, da América para a Europa vieram, por exemplo, a batata e o milho mais.

Os Espanhóis descobriram uma passagem que ligava o oceano Atlântico ao oceano Pacífico (estreito de Magalhães) aquando da primeira viagem de circum-navegação de Fernão de Magalhães, navegador português ao serviço de Espanha. Após esta descoberta, atingiram rapidamente as Filipinas, em 1521. Porém, só em 1571 instalaram a primeira feitoria em Manila, depois de, em 1563, as Filipinas terem sido integradas no Império Espanhol.



1 Civilizações ameríndias

A Batalha da conquista do México.

ORIENTAÇÕES PARA O TEU ESTUDO!

1. Lê, atentamente, as págs. 24 e 25.
2. Explora os documentos 1 a 3.
3. Realiza os exercícios da rubrica *Com os Documentos Aprendes!*, da pág. 25.

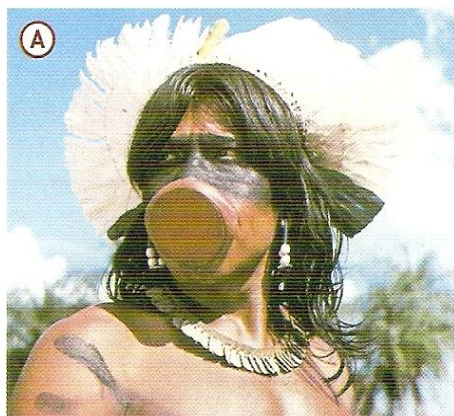
2 Exploração espanhola da América

Ⓐ Mina de prata de Potosi (gravura de Thierry de Bry, Biblioteca Nacional de Paris, século XVI), onde os escravos trabalhavam 5 dias e 5 noites seguidas e tinham de trazer para a superfície 25 cestos de 50 kg de mineral por dia.



Encontro-me nesta tribuna para vos fazer reconhecer as faltas por vós praticadas contra os índios. Que princípio, que justiça vos autoriza a manter os índios em tão vergonhosa servidão? Com que direito vos empenhastes numa guerra atroz contra gentes que viviam pacificamente nesta terra? Porque os deixais neste estado de esgotamento, sem alimentação suficiente e sem cuidardes da sua saúde? [...] Que fazeis para lhes ensinar a nossa religião?

A. Montesinos, *Sermão Pronunciado no Haiti*, 1511



Os índios são naturalmente preguiçosos e viciados, cobardes, e em geral mentirosos e descuidados. O seu ideal é beber e adorar ídolos pagãos. Que se pode esperar de pessoas que têm o crânio tão duro que os Espanhóis, ao combatê-los, tomam cuidado de não lhes bater na cabeça, pois corriam o risco de amolgar as espadas?

G. F. de Oviedo, *História Geral y Natural de las Indias*, 1535

3 Opiniões sobre os índios. Ⓐ Índio kamayura da reserva dos Xingu.

COM OS DOCUMENTOS APRENDES!

1. LOCALIZA ESPAÇOS DE DOMINAÇÃO POLÍTICA E MILITAR E ANALISA IMAGENS (docs. 1 e 2)

- Que civilizações foram subjugadas pelos Espanhóis?
- Quais foram as áreas geográficas que os Espanhóis conseguiram conquistar e dominar?
- Identifica os elementos que garantiam a superioridade espanhola face às civilizações ameríndias a partir da imagem A do doc. 1.
- O que é que os Espanhóis exploraram na América (doc. 2)?

2. CONFRONTA DOCUMENTOS ESCRITOS (doc. 3)

- Qual é o tema comum dos documentos?
- Compara a opinião dos autores. Qual deles consideras tolerante? Porquê?
- Será que os documentos foram escritos por pessoas daquele tempo? Justifica a tua opinião com expressões dos documentos.

- Qual será, na tua opinião, o motivo da existência de relatos históricos diferentes sobre o mesmo assunto?
- Transcreve expressões que refiram os aspectos negativos da colonização.

3. ESTABELECE RELAÇÕES ENTRE PASSADO E PRESENTE (doc. 3)

- Consideras que as populações indígenas ameríndias estão completamente extintas na actualidade? Justifica.
- Pensas que actualmente existem ou não populações subjugadas aos interesses de potências político-económicas e culturais? Tenta descobrir exemplos em notícias da imprensa actual.
- Pesquisa na Internet sobre os Direitos Humanos. Relaciona-os com a escravatura – uma realidade só do passado ou ainda do presente?

O comércio à escala mundial

O comércio intercontinental e a dinamização dos centros económicos europeus

A Expansão marítima portuguesa e espanhola provocou a abertura de novas rotas comerciais. Pela primeira vez, desenvolveram-se relações comerciais entre vários continentes, ou seja, um comércio à escala mundial e, consequentemente, uma **mundialização da economia** e a **revolução comercial** da época moderna. A partir dos séculos XV e XVI, o oceano Atlântico tornou-se o centro do tráfego comercial. A **rota do Cabo** estabeleceu a ligação entre a Europa e a Ásia; as **rotas atlânticas** desenvolveram o comércio triangular entre Europa, África e América e a **rota de Manila** ligou a Europa, a América e as Filipinas através do oceano Pacífico.

Os principais centros económicos, entre os séculos XV e XVI, foram Lisboa e Sevilha. **Lisboa** era a detentora do *comércio das especiarias* e, mais tarde, do *açúcar* do Brasil. A **Sevilha** afluía grandes quantidades de *metais preciosos*. Os países ibéricos transportavam estas riquezas para a Europa, mas era **Antuérpia**, na Flandres, que dominava a distribuição e venda dos produtos coloniais na Europa, fazendo a ligação entre a Europa do Norte, Central e do Sul. **Veneza**, **Génova** e **Florença** (repúblicas italianas) e algumas regiões da **Alemanha**, **Inglaterra** e **França** foram as principais regiões de dinamismo comercial europeu no século XVI.

Todo este dinamismo comercial teve repercussões no **crescimento da burguesia**. Todavia, o fortalecimento da burguesia peninsular foi limitado pela política de monopólio régio, contrariamente à restante burguesia europeia, que alcançou um grande fortalecimento económico. Os grandes lucros do negócio de distribuição e venda dos produtos coloniais portugueses e espanhóis possibilitaram uma **acumulação de capital** à burguesia europeia. Tal contribuiu para a formação de *grandes companhias comerciais* e o enriquecimento de grandes famílias de mercadores e banqueiros italianos, flamengos e alemães, tais como os *Függer* e os *Welser* (alemães) e os *Affaitaddi* e os *Bonvisi* (italianos), que chegaram a conceder empréstimos à própria Coroa portuguesa.

O desenvolvimento comercial e o grande afluxo de metais preciosos conduziu a um **aumento da circulação monetária**.

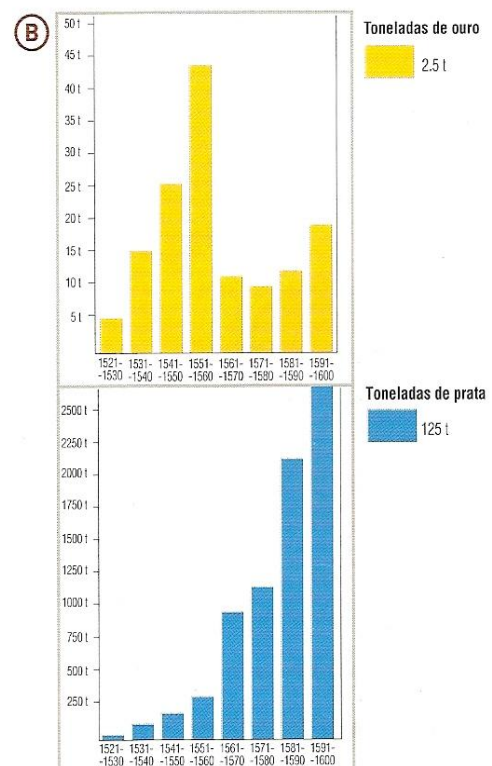
As repercussões dos novos produtos no quotidiano

A Expansão marítima também teve consequências ao nível da introdução de **novos costumes** e **hábitos alimentares**:

- vestuário dos grupos sociais privilegiados, em tecidos de luxo;
- mobiliários requintados, objectos de marfim, porcelanas e adornos;
- alimentação mais variada com a introdução de produtos como as especiarias, o açúcar, o milho mais, o chá, o café e o tabaco.

Ⓐ Esperavam-se as notícias de Portugal sobre a chegada das suas caravelas, e aguardava-se uma tal notícia com medo e apreensão [...]. Na feira alemã de Veneza, há muito poucos negócios. E isto porque os Alemães não querem comprar a altos preços correntes [...] dado a pequena quantidade de especiarias que se encontram em Veneza. [...] E, na verdade, havia muito menos trocas do que se poderia ter previsto. E isto provinha do facto de os Alemães não comprarem de imediato o que necessitavam; porque não sabiam que especiarias seriam trazidas pelas caravelas portuguesas.

Diário de um mercador veneziano, 1508, em *Les Mémoires de l'Europe*, Paris, 1972



1 Ⓐ **Dinamização dos centros económicos europeus** e Ⓑ **chegada dos metais preciosos a Espanha**

ORIENTAÇÕES PARA O TEU ESTUDO!

1. Lê, atentamente, as págs. 26 e 27.
2. Explora os documentos 1 a 3.
3. Realiza os exercícios da rubrica *Com os Documentos Aprendes!*, da pág. 27.
4. Elabora a ficha n.º 1 do *Caderno do Aluno*.



Que condições permitiram a prioridade portuguesa na expansão europeia?

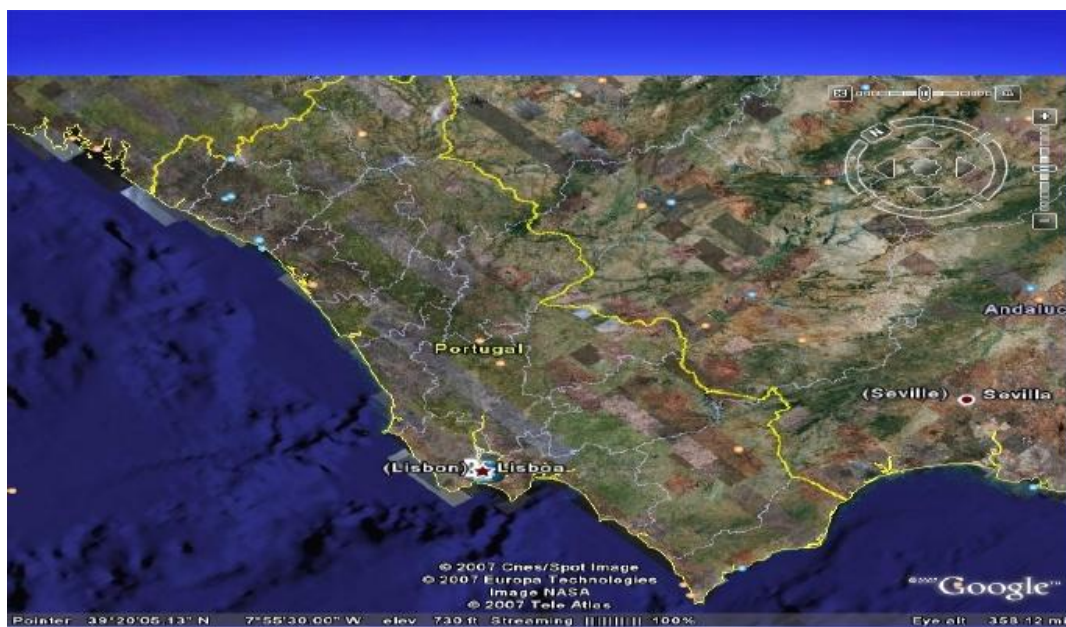
Condições económicas:

Portugal, tal como a Europa tinha saído da crise do século XIV.

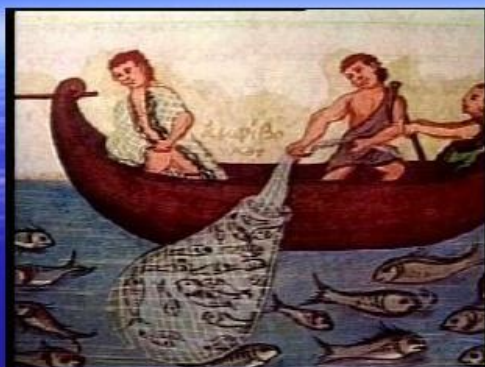
Para recuperar, precisava de novos produtos e rotas



Condições
geográficas:
Longa faixa
marítima



Bons portos



Povo habituado à pesca.

Durante a idade Média, a base da economia portuguesa foi a agricultura e a pesca.



Condições Sociais: Espírito de cruzada

Condições técnicas:

Conhecimento das técnicas de marear:

- Navegação por cabotagem (ao longo da costa)
- Conhecimento de instrumentos de orientação: bússola; astrolábio; quadrante; balestilha



Condições políticas:

Vivia-se um período de estabilidade e paz



■ Curiosidade Científica



- Explica as motivações que levaram os portugueses à expansão.



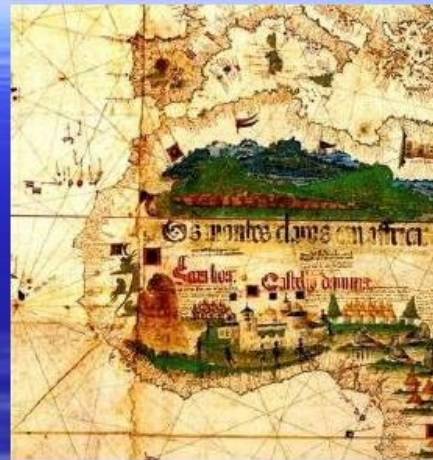
Que motivações tinham os diversos grupos sociais para se lançarem na expansão?

Curiosidade científica:
Saber o que estava o
para lá do Bojador

Encontrar novos
mercados

Conhecer o poderio dos
Mouros

Evangelizar



◆ COROA:

- ↳ tentava obter afirmação e prestígio internacional
- ↳ resolver problemas económicos, como a falta de cereais e metais preciosos.

◆ NOBREZA:

- ↳ participar em acções e conquistas que lhe permitissem obter honras, cargos e aumento de rendas e senhorios



◆ CLERO:

↳ difundir a fé cristã

◆ BURGUESIA:

↳ aceder às regiões de origem dos produtores

◆ POVO:

↳ melhorar as suas condições de vida.



MOTIVAÇÕES DA EXPANSÃO PORTUGUESA

ECONÓMICAS

- Procura de cereais
- Acesso a novos produtos (especiarias, açúcar, plantas tintureiras...)
- Procura de metais preciosos (ouro e prata)
- Procura de escravos

SOCIAIS

• COROA:

- afirmação e prestígio internacional, através do controlo de novas terras;
- resolver os problemas sociais e económicos provocados pela diminuição demográfica e pelas guerras com Castela

• NOBREZA:

- Acesso a novos cargos administrativos e militares e ao alargamento dos seus territórios.

• BURGUESIA:

- Procura de novos mercados e produtos.

• POVO:

- Melhorar a sua vida através da distribuição de terras para cultivar e novas ocupações

RELIGIOSAS

- Difusão da fé cristã;
- Combate aos infiéis (muçulmanos)

Conquista de Ceuta



1415



Questões orientadoras

- Que razões levaram os portugueses a Ceuta?



Razões Económicas

- Centro comercial onde afluíam mercadorias do Oriente, ouro do Sudão e escravos do interior africano



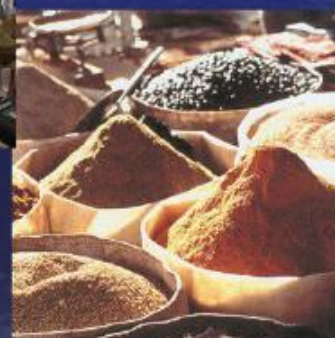
- Rica em cereais



- Controlava a navegação entre o Mediterrâneo e o Atlântico



- Abundante de matérias primas (couros, peles e corantes para a indústria têxtil)



- permitiria o alargamento da área de pesca



Razões sociais

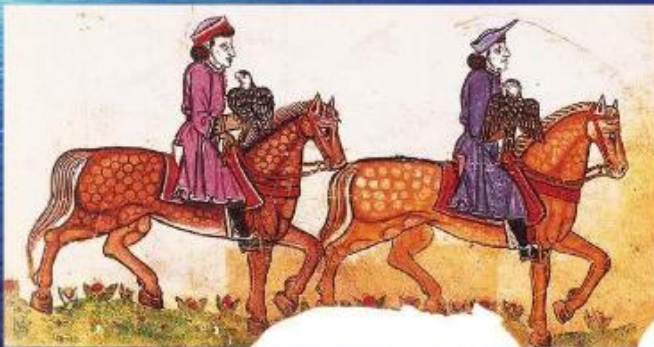
Clero – queria expandir a fé
cristã e aumentar as suas
rendas





Nobreza – queria guerrear, obter terras, cargos e aumentar as suas riquezas

- Burguesia – queria alcançar novos mercados, ouro e matérias primas



Povo – esperava conseguir melhores condições de vida



Muitos portugueses, movidos pela defesa da fé cristã, desejavam ir combater os Muçulmanos - que viviam do outro lado do mar

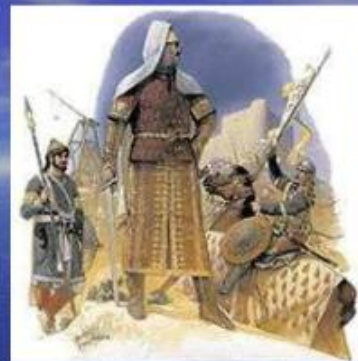
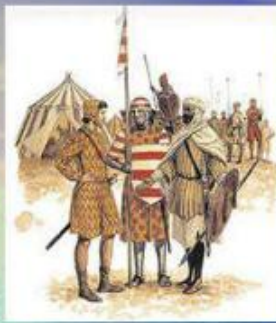


Razões Político-militares

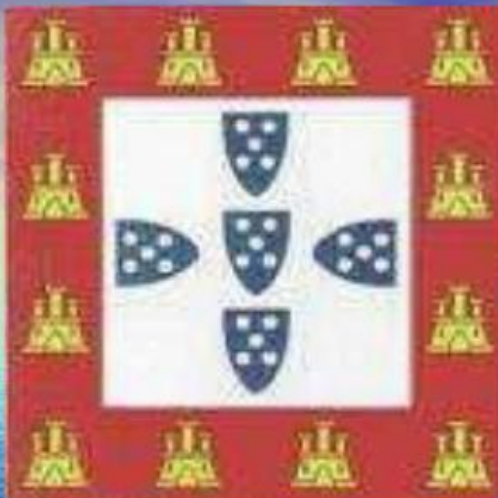


-Acabar com a pirataria no
Algarve





- Evitar que os muçulmanos marroquinos
pudessem socorrer os da Península Ibérica
(Granada)

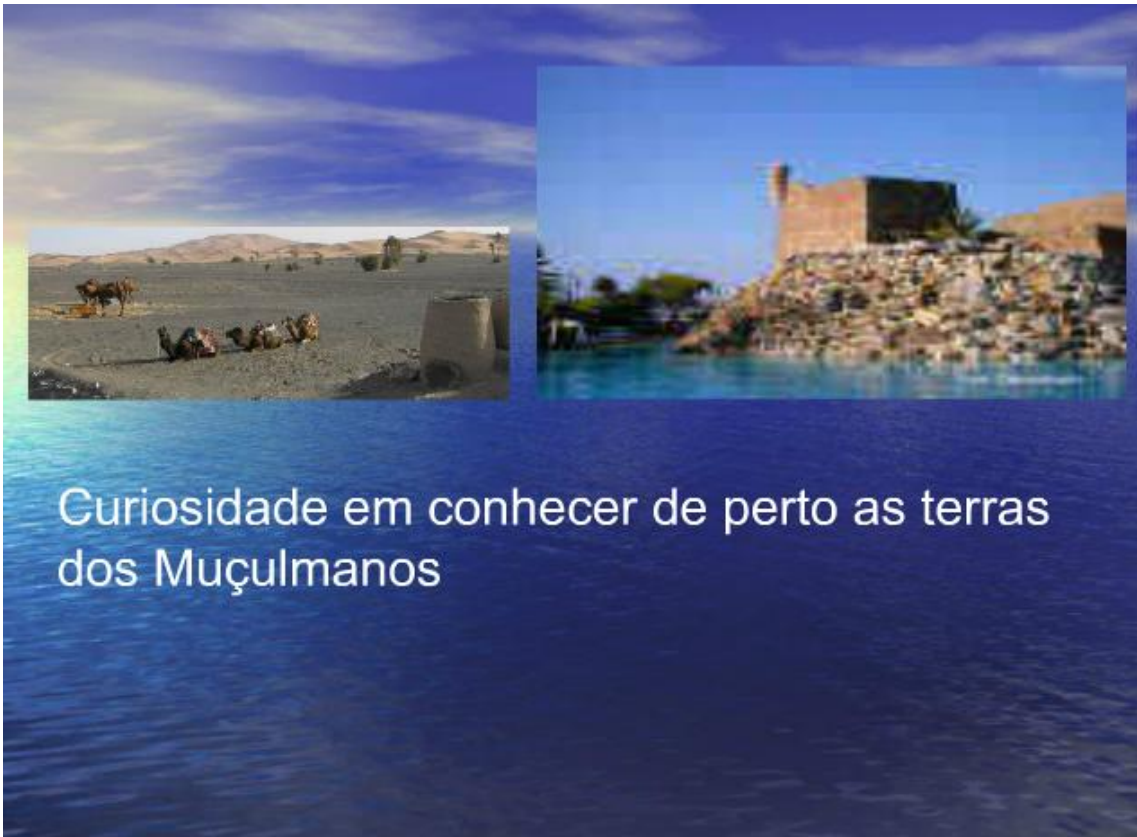


Antecipar-se a Castela

Razões Religioso- Ideológicas



Espalhar a fé de Cristo entre os infiéis



Curiosidade em conhecer de perto as terras dos Muçulmanos

- Os portugueses quiseram conquistar Ceuta pela:
- ⇒ sua importância como **entrepasto comercial** para onde confluíam as rotas do comércio oriental (ouro, especiarias e produtos de luxo);
 - ⇒ Por ter uma **posição estratégica** no Estreito de Gibraltar - permitia o controlo do Mediterrâneo;
 - ⇒ **fertilidade dos seus solos** (produzia cereais em abundância, nomeadamente o trigo);
 - ⇒ permitiria a **expansão cristã**;
 - ⇒ permitiria **conquista r de outras cidades** no Norte de África.



A conquista de Ceuta, liderada pelo próprio rei D. João I, foi um êxito militar, mas **o domínio da cidade acabou por ser um fracasso económico:**

Os muçulmanos desviaram as suas rotas comerciais para outras cidades do Norte de África;

A situação de guerra em redor da cidade e a morte de soldados portugueses era constante;

Os campos de cultivo de cereais eram continuamente atacados e destruídos;

Ceuta passou a ser uma cidade cristã isolada, mantida com grande esforço financeiro e militar.

↓

“CEUTA É UM SORVEDOURO DE GENTE E DINHEIRO”, Infante D. Pedro.



A Costa Africana



A descoberta da costa africana

- No início do século XV, o principal objectivo das viagens marítimas era a exploração da costa africana.



A descoberta da costa africana

- A costa ocidental africana era conhecida até ao Cabo Bojador.



A descoberta da costa africana

- Em 1434, o navegador **Gil Eanes conseguiu passar além do Cabo Bojador**, abrindo caminho pelo “mar desconhecido”.



Do cabo Bojador à Serra Leoa

- As viagens de exploração da costa africana continuaram:
- Em 1436, os Portugueses descobriram a **Guiné**;



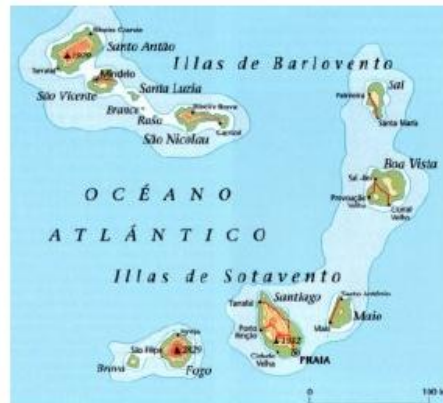
Do cabo Bojador à Serra Leoa

- Em 1443, chegaram a **Arguim**;



Do cabo Bojador à Serra Leoa

- Em 1456, descobriram o arquipélago de **Cabo Verde**;



Do cabo Bojador à Serra Leoa

- Em 1460, já eram conhecidas as terras da costa africana até à **Serra Leoa**.



O arrendamento da costa africana

- A descoberta de novas terras diminuiu porque D. Afonso V não se interessou pela expansão marítima, dando mais atenção às conquistas no Norte de África.



O arrendamento da costa africana

- Assim conquistaram as cidades de Alcácer Ceguer, Arzila e Tanger.



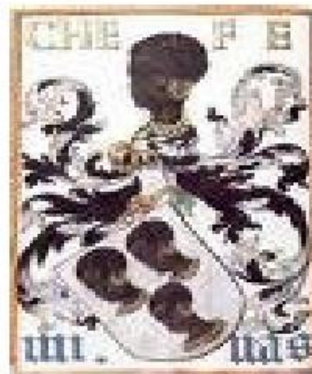
O arrendamento da costa africana

- Com tudo a pressão dos Muçulmanos fez com que os territórios fossem prejudiciais para os portugueses.



O arrendamento da costa africana

- Deste modo a costa africana foi arrendada a Fernão Gomes. Este fazia a exploração das riquezas dos territórios em troco do pagamento de uma renda.



O arrendamento da costa africana

- Os portugueses passaram assim a ter acesso a riquezas como o marfim e a malagueta e desenvolveram o tráfico de escravos.



O arrendamento da costa africana

- Quando o contrato com Fernão Gomes terminou D. João II responsabilizou-se pela expansão marítima.



Actividade 1

1. Assinala no mapa:

- a) As três fases da exploração da costa africana;
- b) Os principais territórios alcançados ao longo da costa africana;
- c) As rotas e as datas das viagens de Diogo Cão, Gil Eanes e Bartolomeu Dias.



2. Atribuiu um título ao mapa.

3. Faz uma legenda ao mapa.

4. Responde às seguintes questões.

- a) Qual a política de D. Afonso V relativamente à expansão marítima?
- b) Que área geográfica foi explorada por Fernão Gomes?
- c) Quais foram as principais descobertas do reinado de D. João II?

Actividade 2

Documento 1 – “*Arrendamento a Fernão Gomes*”

A esse tempo o negócio da Guiné andava já mui corrente entre os nossos, e os moradores daquelas partes, uns com os outros se comunicavam nas coisas do comércio, com paz e amor, sem aquelas entradas e saltos de roubos de guerra que em princípio houve [...] E andando ali aquelas coisas tão correntes [...] como El-Rei pelos negócios do Reino andava ocupado [...] por lhe ser cometido em Novembro do ano de mil quatrocentos e sessenta e nove, o arrendou pelo tempo de cinco anos a Fernão Gomes, um cidadão honrado de Lisboa, por duzentos mil réis cada ano. Com a condição de que em cada um desses cinco anos a Fernão Gomes fosse obrigado a descobrir pela costa adiante cem léguas. [...] E entre outras condições que se continham nesse contrato, era que o marfim havia de ser de El-Rei a preço de mil e quinhentos reais por quintal. [...] e por coisa mui estimada naquele tempo tinha Fernão Gomes licença para poder resgatar em cada um dos ditos cinco anos um gato d’algalea; o qual contrato foi feito no ano de mil quatrocentos e sessenta e nove com a limitação de que não resgatasse em terra firme diante das ilhas de Cabo Verde por ficar para os moradores delas por serem do Infante D. Fernando. Nem menos lhe foi concedido o resgate do Castelo de Arguim por certos anos, pelo preço de cem mil reais cada um deles. E foi Fernão Gomes tão diligente e ditoso nesse descobrimento e resgate dele, que logo no Janeiro de quatrocentos e setenta e um descobriu o resgate do ouro, onde ora chamamos a Mina [...]

João de Barros, *Ásia, Década I*, Livro II, cap. II

Na leitura e interpretação de documentos escritos segue as etapas que se propõem:

1.ª ETAPA

- Lê atentamente mais do que uma vez, se necessário e, em caso de dúvida sobre o significado de algum vocabulário, consulta um dicionário. Deves sublinhar as ideias principais e os conceitos-chave enquanto lês.

2.ª ETAPA

- Identifica o assunto ou tema principal do documento.

3.ª ETAPA

- Regista o título, a data, o autor e a obra da qual foi retirado o documento e enquadra-o na sua época.

4.ª ETAPA

- Determina a autenticidade e proveniência da fonte. Para isso, procurar responder às seguintes questões sobre o autor do documento e o tipo de fonte:
 - O autor viveu na época dos acontecimentos retratados no documento?
 - O autor participou ou não nesses acontecimentos e, portanto, é agente histórico ou testemunha da época?
 - O autor é alguém que investigou sobre aquela época e, portanto, trata-se de um historiador que escreveu um texto historiográfico?
 - De que tipo de fonte se trata?
 - Um documento oficial?

Este procedimento é fundamental para compreenderes o ponto de vista do autor e o seu conhecimento sobre o assunto.

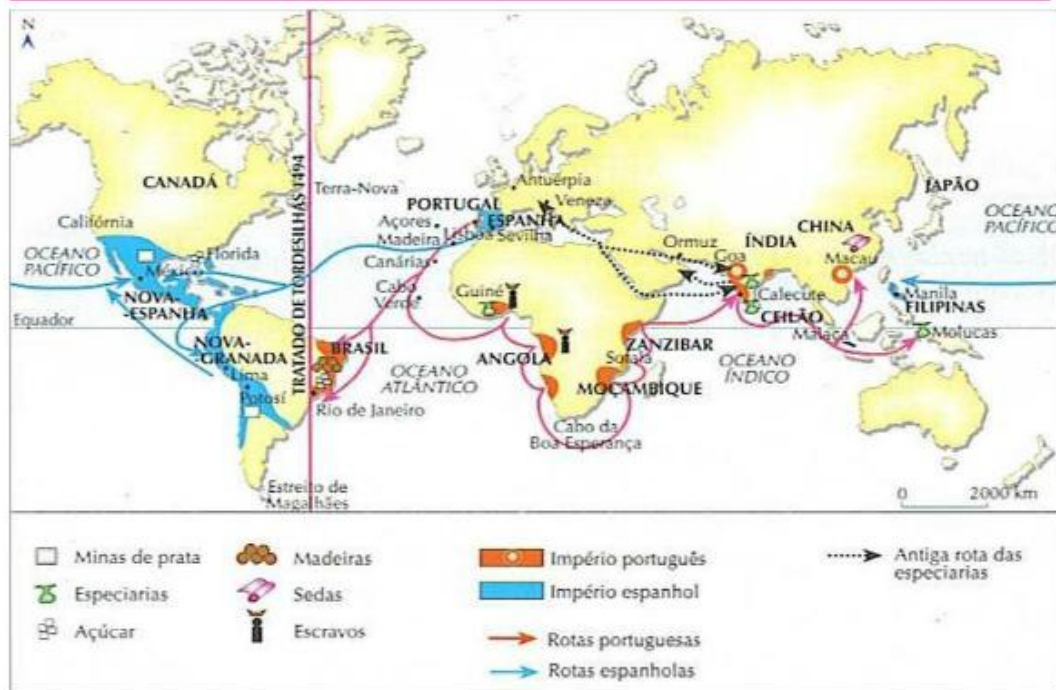
5.ª ETAPA

- Responde ou elabora questões sobre o documento.

6.ª ETAPA

- Elabora um comentário crítico ou resumo, sempre que possível.

A afirmação do expansionismo europeu: os impérios peninsulares



► A presença portuguesa em África

No século XV, África era habitada por uma grande variedade de povos, diferentes política e socialmente.

Os portugueses optaram por fundar **feitorias** ao longo da costa, onde se desenvolveu o comércio de produtos africanos: ouro, marfim, malagueta, escravos, sal, contas de vidro, espelhos, etc.

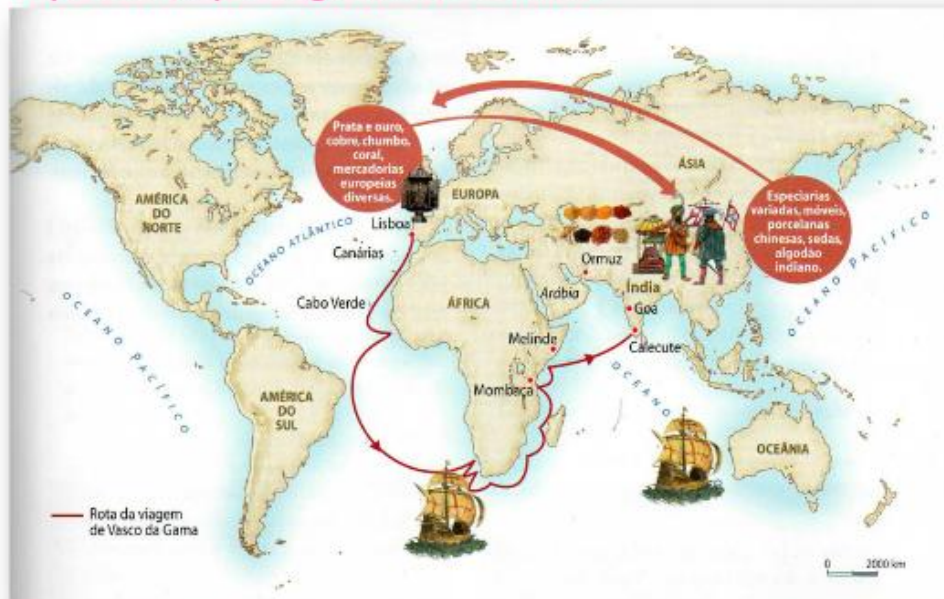
A primeira feitoria foi a de Arguim.

A principal feitoria foi a de S. Jorge da Mina, fundada em 1482.

Feitoria: entreposto comercial, geralmente fortificado, à frente do qual estava um funcionário do rei. Aqui se depositavam mercadorias que, posteriormente, eram vendidas para outras regiões.



► A presença portuguesa no Oriente



Rota do Cabo – Rota marítima que ligava o Ocidente europeu ao Oriente, através da passagem pelo cabo da Boa Esperança, no extremo sul da África.

D. Francisco de Almeida, 1º vice-rei da Índia (1505-1509)

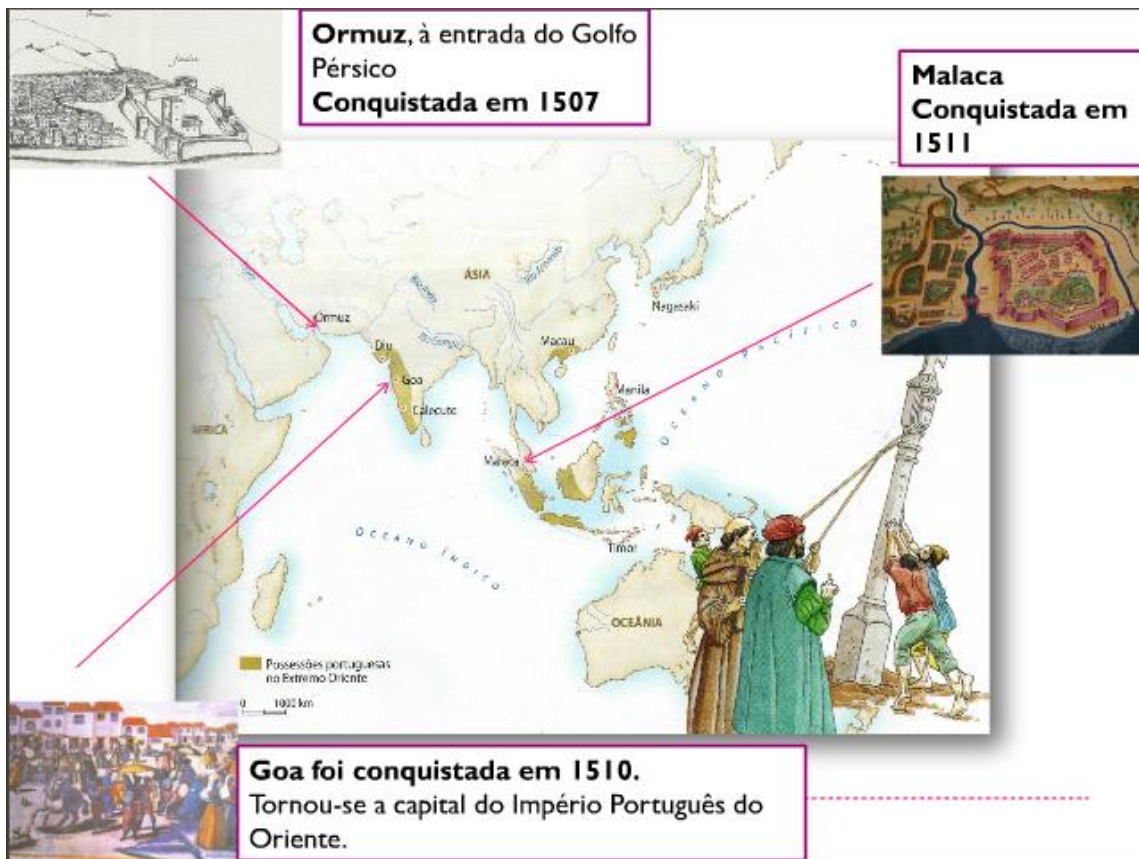


Seguiu uma política de domínio dos mares. Defendeu a necessidade da existência de uma forte armada, que fiscalizasse as principais rotas comerciais

Afonso de Albuquerque, 2º vice-rei da Índia (1509-1515)

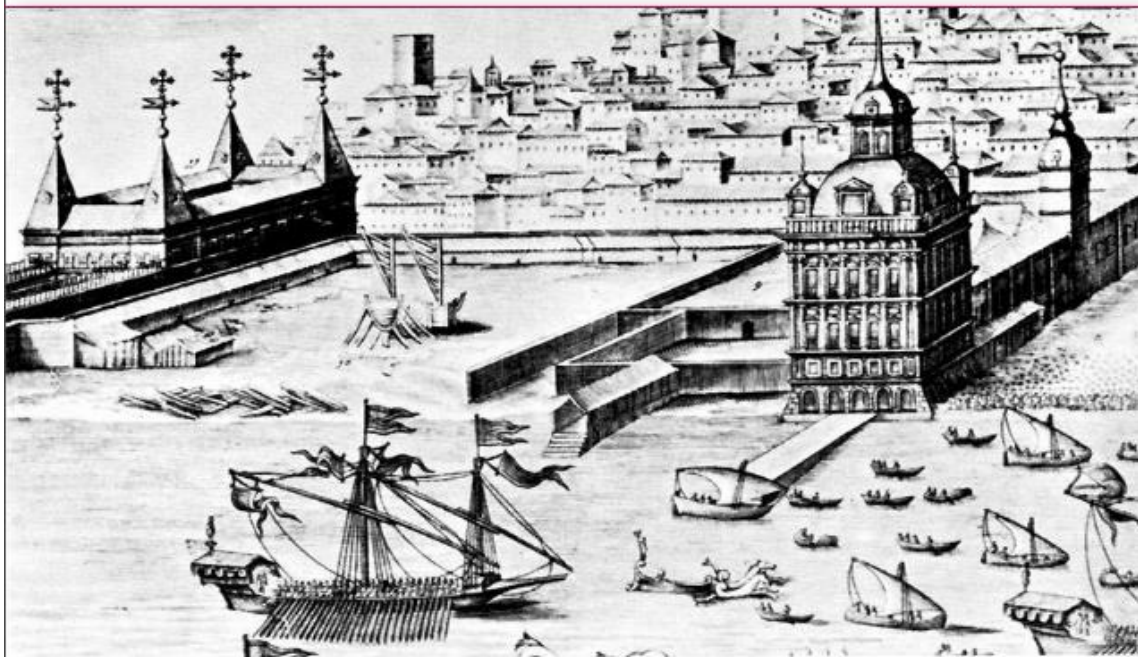


Seguiu uma política de conquistas territoriais, tendo conquistado pontos estratégicos como Goa, Ormuz e Malaca.



Casa da Índia

Era o local, em Lisboa, onde se dirigia o comércio com o Oriente. Lá se armazenavam as mercadorias, se fazia a contabilidade e a venda dos produtos orientais para a Europa.



► Portugueses e Espanhóis na América

■ Os Espanhóis na América

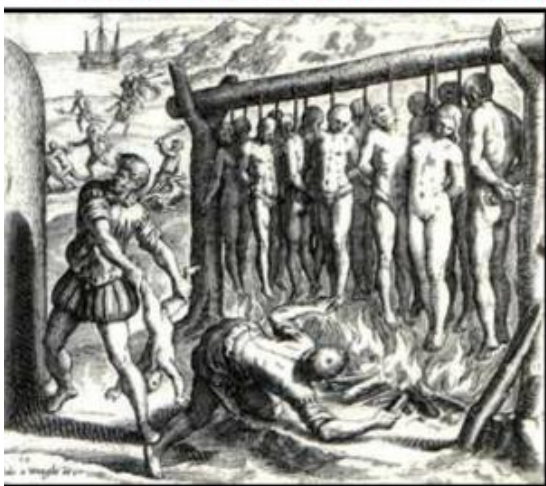
Os Espanhóis encontraram na América civilizações bastante desenvolvidas, como os **Maias**, os **Astecas** e os **Incas**.

Tinham conhecimentos de matemática, de astronomia e de medicina e estavam politicamente bem organizados.

Apesar deste desenvolvimento, a conquista espanhola da América fez-se de forma bastante rápida e violenta.



► Portugueses e Espanhóis na América (cont.)



Violência do domínio espanhol

■ Razões que explicam a rapidez da conquista:

- a surpresa que causaram nos Índios;
- o uso de armas de fogo e do cavalos, completamente desconhecidos dos povos ameríndios;
- as alianças estabelecidas com algumas tribos locais.

A exploração mineira na América permitiu à Espanha tornar-se a mais poderosa potência colonial da 2ª metade do século XVI.

► **Conquistadores:** Fernando Cortez, Francisco Pizarro e Diogo D'Almagro

► Portugueses e Espanhóis na América



Os portugueses na América



1534 – Capitánias

Este sistema não resultou, muitos capitães-donatários não promoveram o desenvolvimento

1549 – Governo-geral

O 1º governador-geral do Brasil foi Tomé de Sousa

Principais actividades económicas: produção de açúcar e exploração de ouro e pedras preciosas.

RUMOS DA EXPANSÃO QUATROCENTISTA

Portugal no século XIV

No século XIV, a Europa sofreu uma grave crise causada por fomes, pestes e guerras.

Portugal não escapou a estas calamidades. O país estava mergulhado numa situação económica e social bastante complicada. A população estava descontente.

Após a morte de D. Fernando, em 1383, o reino português viu-se confrontado com uma crise dinástica, facto que agravou ainda mais a situação do país. Entre 1383-85, Portugal viveu um clima de instabilidade política, já que D. João I de Castela e D. João, mestre de Avis, disputaram o trono português. O primeiro representava a união de Portugal com Castela e o segundo a manutenção da independência nacional. A aclamação de D. João, mestre de Avis, como rei de Portugal nas Cortes de Coimbra, em Abril de 1385, e a consequente vitória portuguesa na batalha de Aljubarrota, em Agosto do mesmo ano, puseram fim às aspirações castelhanas e reafirmaram a independência nacional.

O Mundo conhecido pelos Europeus

No princípio do século XV, os Europeus não conheciam parte do Mundo. Apenas o continente europeu era conhecido na sua totalidade. Para além do continente onde habitavam, os Europeus conheciam o Norte de África e a Oceânia eram ainda desconhecidos.

A cartografia medieval reflectia o conhecimento limitado que os Europeus tinham do Mundo. Deste modo, o continente africano e o asiático eram incorrectamente representados e a América e a Oceânia eram ignoradas.

Por isso, sobre o Mundo desconhecido contavam-se lendas e histórias de seres fantásticos. Uma das lendas existentes na época era o "mar tenebroso", acreditando-se que aí se encontravam monstros que engoliam os barcos e a respectiva tripulação.

Motivações da expansão europeia

A partir de meados do século XV, a Europa começou a recuperar da grave crise do século XIV. Assim, a população voltou a aumentar, a produção agrícola

creceu e o comércio desenvolveu-se. Contudo, para continuar a recuperar economicamente, a Europa pretendia ter acesso directo a vários produtos:

- ao ouro, pois o crescimento do comércio implicava uma maior utilização da moeda e este metal precioso escasseava na Europa; nesta época, o comércio do ouro era controlado pelos comerciantes muçulmanos;
- às especiarias e aos produtos de luxo do Oriente; na época, também eram os comerciantes muçulmanos que controlavam o comércio destes produtos.

Interesses dos grupos sociais e do poder régio no arranque da expansão portuguesa

Os Portugueses partilhavam, em geral, as motivações dos restantes Europeus. A sociedade portuguesa via a expansão marítima como a solução para os problemas económicos que o reino português atravessa desde o século XIV. Por isso, todos os grupos sociais bem como o rei tinham interesses específicos na expansão.

OS INTERESSES DA SOCIEDADE PORTUGUESA NA EXPANSÃO MARÍTIMA	
Rei	Via na expansão marítima a possibilidade de resolver os problemas económicos que o Reino atravessava e ainda uma excelente oportunidade para Portugal e a dinastia de Avis se afirmarem no contexto europeu e mostrarem a sua grandeza e poder.
Nobreza	Desejava alcançar novas terras, cargos e benefícios, como recompensa da ajuda prestada nas conquistas.
Clero	Pretendia combater os Muçulmanos e ainda difundir a fé cristã.
Burguesia	Ambicionava ter acesso a diversos produtos: cereais, ouro, especiarias, açúcar, plantas tintureiras e escravos. Estas mercadorias eram raras e, por isso, eram bastante procuradas na Europa, sendo comercializadas a preços bastante elevados. Assim, a expansão marítima possibilitaria à burguesia o acesso a novos produtos, novos mercados, o que se traduziria num aumento considerável dos seus lucros.
Povo	Via na expansão marítima a possibilidade de melhorar as suas condições de vida.

Condições da prioridade portuguesa no processo da expansão europeia

Portugal reunia, no século XV, um conjunto de condições favoráveis que contribuíram para ser o primeiro país a lançar-se na expansão marítima.

CONDIÇÕES DA PRIORIDADE PORTUGUESA	
Condições geográficas	
Excelente posição geográfica: costa bastante extensa, aberta ao oceano Atlântico; existência de óptimos portos naturais; proximidade com o Norte de África.	
Condições políticas	
<ul style="list-style-type: none"> • A estabilidade e a paz vividas em Portugal. • A burguesia, que havia assumido importantes cargos na Corte e no Conselho do Rei, após a revolução de 1383-85, estava disposta a encarar novos desafios. • As medidas tomadas, entre os séculos XIII e XIV, pelos reis portugueses com o intuito de proteger e apoiar a construção naval e os mercadores, bem como fomentar o comércio externo, nomeadamente com o Norte da Europa. 	
Condições técnicas	
<ul style="list-style-type: none"> • A pesca, actividade económica desenvolvida pelos Portugueses há vários séculos, juntamente com o comércio marítimo ajudaram o povo português a conhecer bem o mar. Assim, Portugal contava com marinheiros experientes. • Como resultado do contacto com outras culturas e povos, como, por exemplo, Judeus e Muçulmanos, já se conheciam, em Portugal, alguns instrumentos e técnicas de navegação. Estes foram aperfeiçoados e usados num novo tipo de navegação utilizada pelos portugueses, a navegação astronómica, ou seja, a navegação usada em alto mar em que a orientação é feita pelos astros, através do uso de instrumentos próprios (astrolábio, quadrante, balestilha e bússola). Este tipo de navegação permitiu aos marinheiros navegar no Atlântico, vencendo as correntes marítimas desfavoráveis e os ventos contrários. Os portugueses serviam-se ainda dos portulanos que ajudavam os marinheiros a definir a rota que deveriam seguir. • O aperfeiçoamento de embarcações, como a caravela portuguesa, ajudou bastante os marinheiros na expansão marítima, já que permitia bolinar, isto é, navegar aproveitando os ventos contrários, inclinando a vela. 	

A conquista de Ceuta

A expansão portuguesa iniciou-se, no reinado de D. João I, com a conquista de Ceuta, cidade muçulmana do Norte de África, em 1415.

Vários foram os motivos que levaram os portugueses a desejar conquistar esta cidade:

- A posição estratégica de Ceuta, que se localiza entre o Mar Mediterrâneo e o Oceano Atlântico, junto ao estreito de Gibraltar; a conquista desta cidade africana possibilitava a Portugal controlar os navios que entravam e saíam do Mediterrâneo.
- Ceuta era uma importante cidade comercial, passando por lá diversas rotas comerciais. Assim, aí eram armazenadas diversas mercadorias que, posteriormente, eram vendidas para outros locais. Os mercadores europeus acorriam a esta cidade para se abastecer dos produtos de luxo, especiarias e ouro que os mercadores muçulmanos aí deixavam.
- Abundância de solos férteis que produziam elevadas quantidades de cereais, produto que escasseava, por vezes, em Portugal.
- A conquista de Ceuta ajudava os portugueses a controlarem melhor os ataques dos piratas muçulmanos a embarcações portuguesas e à costa algarvia.
- Difusão e expansão da fé cristã.

Contudo, Portugal não beneficiou tanto economicamente com esta conquista como imaginava. Os solos férteis que haviam atraído os portugueses pelas elevadas quantidades de cereais que produziam eram constantemente atacados, ficando totalmente destruídos. Já o comércio lucrativo a que Portugal pretendia ter acesso revelou-se igualmente um fracasso, pois os Muçulmanos desviaram as rotas comerciais que passavam por Ceuta para outras cidades do Norte de África.

A manutenção desta conquista obrigou a Coroa portuguesa a um esforço económico e militar enorme que não foi recompensado, pois a posse desta cidade africana não resolveu os problemas económicos do reino português.

Perante este fracasso económico, a coroa portuguesa questionou os rumos da expansão e verificou que existiam duas opções:

- continuar a conquistar terras do Norte de África (esta opção era apoiada por uma parte da nobreza, que via na guerra a única hipótese de alcançar novas terras e cargos);
- explorar as zonas produtoras de ouro – a costa africana (esta opção era apoiada pela burguesia e por outra parte da nobreza).

A expansão portuguesa seguiu estes dois rumos, embora em alguns períodos se apostasse mais na primeira opção e, noutras etapas, na segunda escolha. Mas, foi a segunda opção que levou Portugal a entrar na aventura dos Descobrimentos.

Descobrimentos e conquistas henriquinas: áreas e processos de exploração

Foi o **Infante D. Henrique**, homem que contribuiu bastante para o sucesso inicial da expansão portuguesa, que assumiu o controlo e a coordenação das muitas viagens realizadas à costa africana, entre 1416 e 1460. A sua importância neste período da História portuguesa é tão grande que os historiadores designam o período inicial dos Descobrimentos como *período henriquino*.

Os arquipélagos da Madeira e dos Açores

Foi no tempo do *Infante D. Henrique*, mais concretamente em 1418, que *uma caravela correndo com tormenta viu uma ilha pequena, a qual está próxima da Madeira que se chama Porto Santo*. Desta forma, a ilha de Porto Santo tinha sido alcançada por João Gonçalves Zarco e Tristão Vaz Teixeira. Um ano mais tarde, era a vez da ilha da Madeira ser alcançada por João Gonçalves Zarco, Tristão Vaz Teixeira e Bartolomeu Perestrelo.

Anos mais tarde, concretamente em 1427, Diogo Silves alcançou os Açores à excepção das ilhas do Corvo e Flores. Só em 1452 é que Diogo de Teive alcançou estas duas ilhas pertencentes ao arquipélago açoriano.

Quando os marinheiros chegaram a Porto Santo encontraram uma ilha não povoada. O mesmo aconteceu com as restantes ilhas pertencentes aos arquipélagos atlânticos. Era, por isso, necessário povoar estas ilhas, para evitar que outros países se apoderassem delas e ainda para as desenvolver economicamente, ou seja, para rentabilizar os seus recursos. Deu-se, assim, início à **colonização** dos arquipélagos

dos Açores e da Madeira, ou seja, ao seu povoamento com colonos (pessoas vindas de outro território), bem como à sua exploração económica.

O Infante D. Henrique, a quem o rei doou o arquipélago da Madeira, estava responsável pela sua colonização. No caso dos Açores, o rei decidiu entregar algumas ilhas deste arquipélago ao infante D. Henrique e outras ao infante D. Pedro, ficando os dois irmãos responsáveis pela colonização deste arquipélago. Nos dois arquipélagos atlânticos o sistema de colonização adoptado foi a divisão em capitânias, entregando cada uma delas a um **capitão-donatário**. Os capitães-donatários eram elementos pertencentes à baixa nobreza que recebiam a sua capitania (extensão de terra), ficando responsáveis pelo seu povoamento e exploração económica, através da concessão de pequenos pedaços de terra a colonos que, por sua vez, ficavam obrigados a cultivá-los. Os capitães-donatários tinham o direito de administrar a justiça e de cobrar impostos nos limites da sua capitania.

No arquipélago da Madeira foram desenvolvidas diversas culturas: cereais, vinha e cana-de-açúcar. Este último produto foi o que mais riqueza trouxe a Portugal, já que o açúcar era um produto bastante procurado e, portanto, vendido a preços elevados. A utilização de mão-de-obra escrava foi fundamental para o aumento da produção de açúcar.

Nos Açores, desenvolveu-se o cultivo de cereais, de plantas tintureiras, nomeadamente o pastel, a criação de gado e a produção de laticínios.

Ao longo dos séculos XV e XVI, os Açores e a Madeira, graças à sua localização geográfica estratégica, apoiaram a navegação atlântica, já que as embarcações paravam nas ilhas para se abastecerem, nomeadamente, de produtos frescos, seguindo depois viagem para locais mais longínquos.

A passagem do cabo Bojador

No início do século XV, apenas se conhecia a costa africana até ao cabo Bojador. Para além deste, os Europeus acreditavam que existia o “mar tenebroso”, povoado de monstros que engoliam as embarcações.

Foi Gil Eanes que pôs fim a estes mitos e lendas, dobrando o cabo Bojador, em 1434. Foi então possível explorar a costa africana e ter acesso às zonas produtoras de ouro.

A exploração da costa africana durante o período henriquino

Até 1460, a exploração da costa africana pelos portugueses continuou.

1436	Afonso Baldaia alcançou o rio do Ouro.
1443	Os portugueses alcançaram Arguim, onde estabeleceram uma feitoria .
1456	Descoberta do arquipélago de Cabo Verde.
1460	A Serra Leo foi descoberta por Pedro de Sintra.

A política de D. Afonso V

Após a morte o Infante D. Henrique, o rumo da expansão portuguesa alterou-se, já que foi D. Afonso V que se responsabilizou pela sua continuação. Mais interessado nas conquistas no Norte de África e pouco empenhado na exploração da costa africana, o rei decidiu entregar esta tarefa ao comerciante burguês, Fernão Gomes, comprometendo-se este último a descobrir cem léguas de costa por ano e pagar anualmente 200 000 réis à Coroa Portuguesa, em troca do comércio exclusivo da costa africana. O contrato teve a duração de cinco anos e foi desta forma que ocorreu a exploração do golfo da Guiné, costa da Mina e a descoberta das ilhas de S. Tomé e Príncipe.

Durante o reinado deste monarca, Portugal voltou às conquistas no Norte de África, Assim, Alcácer Ceguer foi conquistada em 1458, Arzila e Tânger em 1471.

A política de D. João II

Com D. João II a expansão portuguesa ganhou um novo rumo. De facto, o objectivo do futuro monarca estava bem definido: alcançar a Índia por mar, contornando o Sul de África.

Com o intuito de concretizar este sonho, realizaram-se as seguintes viagens:

1482-86	Diogo Cão explorou o litoral de Angola, alcançou o rio Zaire e chegou até à actual Namíbia.
1487	Pêro da Covilhã e Afonso de Paiva foram enviados para o Oriente, por terra, com o objectivo de fazer chegar informações ao monarca português.

1488	Bartolomeu Dias dobrou o cabo da Boa Esperança. Estava descoberta a passagem para o Oceano Índico. A chegada à Índia estava mais próxima.
-------------	---

Rivalidade castelhana

Portugal foi pioneiro na expansão marítima. Contudo, Castela não perdeu tempo e seguiu as pisadas do nosso país. Os conflitos de interesses entre os dois países logo se fizeram sentir.

Para pôr fim a estes conflitos, os dois reinos ibéricos assinaram, em 1479, o Tratado de Alcáçovas. Este tratado estabelecia que Castela ficava com os territórios a Norte da Canárias e Portugal com os territórios a Sul das Canárias.

Apesar deste acordo, a rivalidade luso-castelhana agravou-se quando Cristóvão Colombo, ao serviço dos monarcas castelhanos, desembarcou nas Antilhas, ilhas da América Central, em 1492, julgando ter alcançado a Índia. Rapidamente, D. João II, relembrando o que havia ficado estabelecido no Tratado de Alcáçovas, informou Castela de que estas terras pertenciam ao reino português. Obviamente, o rei castelhano considerava ter total direito sobre a nova descoberta – o conflito entre Castela e Portugal estava instalado. Só o Papa pôs fim a esta situação, fazendo com que os Portugueses e Castelhanos assinassem o Tratado de Tordesilhas, em 1494.

Neste tratado, ficou estabelecido que o Mundo ficava dividido em duas partes, através de um meridiano que passava a 370 léguas a oeste de Cabo Verde. As terras descobertas e a descobrir a oriente deste meridiano ficavam na posse dos Portugueses, já aos Castelhanos pertenciam as terras a ocidente deste mesmo meridiano.

Este tratado estabeleceu a ideia do ***mare clausum***, ou seja, o mar ficava fechado para os outros países estrangeiros, só tendo permissão para navegar nele os dois reinos ibéricos.

A descoberta do caminho marítimo para a Índia

Apenas no reinado de D. Manuel I, sucessor de D. João II, os Portugueses descobriram o caminho marítimo para a Índia. o feito deveu-se a Vasco da Gama que, em 1498, chegou a Calecute. Esta descoberta foi, sem dúvida, bastante lucrativa

para o reino português, pois passou a ter acesso directo às especiarias e aos produtos de luxo do Oriente, conseguindo obter lucros elevados com a sua comercialização.

A chegada ao Brasil

Actualmente, são conhecidas diversas teses acerca da descoberta do Brasil. Oficialmente, foi relatado que, para assegurar o domínio português no Oriente e o importante comércio das especiarias, o monarca português D. Manuel I enviou nova armada para a Índia, desta vez comandada por Pedro Álvares Cabral, que seguiu a rota de Vasco da Gama. No entanto, um desvio levou-o até à Terra de Vera Cruz (Brasil), em 1500.

Contudo, levantam-se outras hipóteses. Vários historiadores acreditam que Portugal já tinha conhecimento da existência deste território e que a viagem de Pedro Álvares Cabral não passou de um reconhecimento oficial. A verdade é que D. João II, aquando das negociações do Tratado de Tordesilhas, insistiu bastante para que esta área ficasse sob domínio português.

A AFIRMAÇÃO DO EXPANSIONISMO EUROPEU: OS IMPÉRIOS PENINSULARES

Durante os séculos XV e XVI, Portugal e Castela construíram **impérios coloniais**. Portugal detinha territórios dispersos por três continentes: em África, na Ásia e na América (Brasil). Já os Espanhóis concentravam todo o seu império num único continente: o americano.

Os portugueses na África Negra

Nos territórios ao longo da costa africana, a paisagem, os povos, os costumes e a organização política eram totalmente novos e desconhecidos para os Portugueses. Ao longo dos séculos XV e XVI, o principal objectivo de Portugal em África era obter elevados lucros com o comércio. Com este intuito, mantivemos relações comerciais com os povos africanos, criando para isso feitorias, ou seja, locais destinados ao comércio onde se guardavam, compravam e vendiam mercadorias, situadas em lugares com bons portos naturais e onde o comércio era bastante activo. Nas feitorias comercializavam-se os produtos africanos: marfim, ouro, malagueta, entre outros.

Quando se descobriu Cabo verde e S. Tomé e Príncipe, estes arquipélagos encontravam-se despovoados, à semelhança do que já havia acontecido aquando da redescoberta dos arquipélagos atlânticos.

Em Cabo Verde, graças ao trabalho escravo, foi possível desenvolver a actividade agrícola e a pecuária. Já em S. Tomé e Príncipe, igualmente devido à força da mão-de-obra escrava, tornou-se possível desenvolver a produção de açúcar. Contudo, o negócio que mais lucro trouxe a Portugal foi, sem dúvida, o **tráfico de escravos**, ou seja, a compra e venda de pessoas sujeitas ao trabalho escravo.

Apesar de as relações estabelecidas entre Portugueses e Africanos, ao longo dos séculos XV e XVI, terem sido essencialmente comerciais, a convivência entre os dois povos resultou, também uma troca cultural. Assim, os Africanos sofreram uma **aculturação**, ou seja, modificaram alguns aspectos da sua cultura e mesmo a sua religião, devido à convivência e ao contacto com os Portugueses. Muitos africanos converteram-se à fé cristã e adoptaram a língua portuguesa como idioma oficial, situação que hoje em dia ainda perdura em alguns países de África.

A penetração portuguesa no mundo asiático

Quando chegaram ao Oriente, os portugueses depararam-se com um território povoado e desenvolvido, nomeadamente, na agricultura e na actividade industrial. A realidade política e religiosa era diversificada e complexa.

O principal objectivo do nosso país era controlar totalmente o comércio marítimo entre a Europa e o Oriente. Para isso, foi criada uma nova rota comercial – a rota do Cabo –, através da qual os produtos de luxo orientais e as especiarias chegavam à Europa, trazidos por mercadores portugueses.

Contudo, a chegada dos portugueses não foi bem aceite por todos. A maior contestação ao poder comercial de Portugal no Oriente veio por parte daqueles que até aí haviam controlado o comércio dos produtos orientais, ou seja, os Muçulmanos.

Com o objectivo de manter o domínio português no Oriente, D. Manuel I decidiu nomear vice-reis para a Índia, que deviam governar, em nome do monarca português, os territórios no Oriente e desenvolver o comércio.

O primeiro vice-rei da Índia foi D. Francisco de Almeida que, durante a sua governação, adoptou uma política de domínio dos mares, travando, para isso, diversos combates no mar contra aqueles que ameaçavam o poderio comercial de

Portugal no Oriente. Já o seu sucessor, Afonso de Albuquerque, considerava que para manter o domínio português no Oriente era necessário construir fortalezas e conquistar certas cidades estratégicas. Goa, Ormuz e Malaca foram então conquistadas. Mais tarde, os portugueses, a partir da Índia, chegaram à China, Japão, Timor, Indonésia e às Ilhas Molucas.

Também no Oriente Portugal estabeleceu feitorias. Os produtos comercializados por cada uma das feitorias eram enviados para Goa, a capital do Império Português do Oriente, sendo depois trazidos para a Europa. De facto, o rei detinha o **monopólio comercial** das especiarias e dos produtos de luxo orientais, ou seja, controlava exclusivamente o comércio destes produtos.

Em Lisboa, existia, na época, um organismo, a Casa da Índia, que administrava o comércio entre o nosso país e o Oriente e era responsável pela exportação dos produtos orientais para o resto da Europa.

As relações entre portugueses e orientais ficavam marcadas pela instabilidade: períodos houve em que os dois povos conviveram amigavelmente, mas outros também existiram em que se confrontaram, por vezes até violentamente. Contudo, a verdade é que muitos foram os portugueses que acabaram por casar com mulheres indígenas.

No Oriente, os portugueses dedicaram-se à **missionação**, ou seja, à conversão dos povos indígenas à fé cristã. Missão que não foi fácil.

Os portugueses no Brasil

Quando os marinheiros portugueses chegaram ao Brasil depararam-se com uma paisagem povoada por densas florestas. Os habitantes da Terra de Vera Cruz ainda tinham um modo de vida bastante atrasado relativamente aos Europeus.

Inicialmente, os portugueses traziam do Brasil apenas **pau-brasil** e aves exóticas, pois D. Manuel I não deu especial atenção a este território. No entanto, o seu sucessor, D. João III, iniciou a colonização do Brasil, adoptando o mesmo modelo que havia sido usado na Madeira e nos Açores: a divisão do território em capitânias.

Intensificou-se então a exploração do pau-brasil, passou a cultivar-se a banana e a cana-de-açúcar, produto que se tornou o mais rentável do comércio

brasileiro. Para intensificar ainda mais a produção, os portugueses levaram para o Brasil escravos africanos.

Como o sistema de capitanias não resultou, D. João III nomeou um governador-geral que ficou responsável pela defesa, administração e justiça de todo o território brasileiro.

Também no Brasil se procedeu à missionação dos indígenas.

O COMÉRCIO À ESCALA MUNIDAL

As novas rotas do comércio intercontinental: dinamização dos centros económicos europeus

Nos séculos XV e XVI, os vários continentes encontravam-se ligados comercialmente, devido à existência de novas rotas comerciais, criadas como consequência da expansão marítima ibérica. Assim, neste período, praticava-se um comércio intercontinental, um comércio efectuado entre os vários continentes.

As rotas mais importantes eram as rotas atlânticas, a rota do Cabo, a rota de Manila e as rotas do Extremo Oriente. Por estas rotas circulavam os mais variados produtos, vindos de diversas partes do Mundo.




Os principais centros económicos da época eram, sem dúvida, Lisboa, Sevilha e Antuérpia. A Lisboa chegavam os produtos vindos dos nossos domínios, dispersos por três continentes; já Sevilha recebia as mercadorias provenientes dos seus domínios americanos. Depois de reunidos em Lisboa e Sevilha, os produtos eram enviados para Antuérpia, situada na Flandres (actual Bélgica). A partir daí eram distribuídos pelo resto da Europa. Assim, os dois reinos ibéricos transportavam apenas os produtos coloniais até à Europa. Já Antuérpia estava responsável pela venda e distribuição dos produtos por todo o continente europeu.

A venda dos produtos coloniais, a preços elevadíssimos, na Europa, favoreceu a burguesia, com especial destaque para a italiana e alemã, que reinvestiu os lucros obtidos com o comércio noutras actividades e passou a emprestar dinheiro à Coroa Portuguesa e Castelhana, a troco de juros elevados.

Circulação de produtos e suas repercussões no quotidiano

A expansão marítima ibérica provocou uma grande circulação de produtos que, por sua vez, alterou o quotidiano das populações. Assim, ocorreram alterações na agricultura, visto que se introduziram novas culturas que provocaram alterações nos hábitos alimentares das populações.

Também o vestuário passou a ser mais sofisticado, com a utilização, por exemplo, das sedas do Oriente.

 <h1 style="text-align: center;">Escola Básica 2,3 El-Rei D. Manuel I</h1>		 	
Disciplina		Ficha de Avaliação nº	Ano Letivo
Nome		Número	Turma
Professor		Enc. de Educação	
Data: __/__/__		Data: __/__/__	
Observações:			
Lê com atenção todas as questões e responde com calma, explicando o teu raciocínio e apresentando os cálculos efetuados. Bom Trabalho!			

- Indica** as condições geográficas que possibilitaram que Portugal se tornasse pioneiro na expansão marítima.
- Faz** corresponder os acontecimentos (**coluna I**) com o respectivo navegador (**coluna II**).

COLUNA I
a) Passagem do cabo das Tormentas
b) Descoberta do Brasil
c) Descoberta do caminho marítimo para a Índia
d) Descoberta das Antilhas

COLUNA II
1) Cristóvão Colombo
2) Pedro Álvares Cabral
3) Bartolomeu Dias
4) Vasco da Gama

- Atenta** no documento 1.

Documento 1

O navio que lá passe jamais tornará. E, por isso, os nossos antecessores nunca se entremeteram a passa-lo.

Depois de doze anos, mandou o Infante armar uma barca da qual fez capitão Gil Eanes, seu escudeiro, o qual, seguindo a viagem dos outros e tocado daquele mesmo temor, não passou das ilhas Canárias. Mas, no ano seguinte, o Infante fez armar outra vez a dita barca e, chamando Gil Eanes de parte, o encarregou muito que se esforçasse para passar aquele cabo (...). De facto, Gil Eanes, desprezando todo o perigo, dobrou naquela viagem o cabo (...) e passou além, onde achou as coisas muito ao contrário do que ele e os outros até ali presumiam.

Zurara, *Crónica da Guiné*, século XV

- Indica** a que acontecimento se refere o documento 1.

- Avalia** a importância do acontecimento descrito no documento 1.

4. Sublinha a opção correcta.

- a) A partir de meados do século XV, a população europeia voltou a *aumentar/diminuir*.
- b) Os Europeus pretendiam ter acesso directo ao *ouro e especiarias/cereais e frutos*.
- c) No início do século XV eram os *Muçulmanos/Portugueses* que controlavam o comércio do ouro e das especiarias.

5. Lê atentamente o documento 2.

Documento 2

Era esta cidade de Ceuta, no tempo da sua prosperidade (...) muito fértil em pão, vinho, carnes, frutas, pescarias de variadas espécies de peixes e outras coisas dignas de louvor.

Duarte Pacheco Pereira, *Esmeraldo de situ orbis*, Século XVI

5.1. Indica o motivo presente no documento 2 que levou os Portugueses a desejar conquistar Ceuta.

5.2. Explica os outros motivos que levaram os Portugueses a desejar conquistar esta cidade do Norte de África.


5.3. Comenta a seguinte afirmação: *Ceuta revelou-se um fracasso económico*.

6. Completa os espaços em branco.

O grande objectivo dos portugueses em África, ao longo dos séculos XV e XVI, foi obter elevados lucros com o ____A____. Para isso, criaram-se ____B____, onde eram comercializados os produtos africanos, ou seja, ____C____, ____D____, ____E____ e ____F____.

Quando os arquipélagos de Cabo Verde e de S. Tomé e Príncipe foram descobertas pelos portugueses encontravam-se ____G____, à semelhança do que já havia acontecido aquando da redescoberta dos arquipélagos da ____H____ e dos ____I____. Em Cabo Verde foi possível desenvolver a ____J____ e a ____K____, já em S. Tomé e Príncipe desenvolveu-se a produção de ____L____. Nestes dois arquipélagos, a mão-de-obra utilizada nestas produções eram essencialmente ____M____. Aliás, o negócio que mais lucro trouxe a Portugal foi o ____N____.

7. Analisa as relações estabelecidas entre os Portugueses e Africanos, ao longo dos séculos XV e XVI.

- 
8. **Identifica** o nome do primeiro vice-rei da Índia.
 9. **Distingue** a política seguida por D. Francisco de Almeida em relação à política seguida por D. Afonso de Albuquerque.
 10. **Indica** quem descobriu o caminho marítimo para a Índia.
 11. **Refere** o ano em que Pedro Álvares Cabral chegou a Terra de Vera Cruz.

Notas da Ficha de Avaliação Sumativa							
N.º	NOME	TESTES			PERÍODO		
		1.º	2.º	3.º	1.º	2.º	3.º
1	Carolina	40%	51%	37%	2	3	3
2	Filipa	48%	52%	61%	3	4	4
3	Ana Rita	46%	50%	54%	3	3	3
4	André	50%	54%	58%	3	2	2
5	Beatriz	52%	50%	60%	3	3	3
6	Bruno Costa	47%	54%	57%	3	3	3
7	Bruno Carrilho	21%	19%	40%	2	2	2
8	Bruno Silva	56%	59%	50%	3	3	3
9	Daniel	56%	50%	53%	3	3	3
10	Henrique	78%	76%	89%	4	4	5
11	Inês Serrão	60%	56%	66%	3	4	4
12	Inês Castelhana	48%	51%	56%	3	4	4
13	Isabel	66%	53%	94%	4	4	4
14	Joana	33%	40%	41%	2	3	3
15	João	75%	61%	92%	4	4	4
16	Liliana	24%	41%	38%	2	3	3
17	Luís	56%	55%	50%	3	4	4
18	Mariana	47%	51%	54%	3	4	4
19	Miguel	74%	68%	87%	4	4	4
20	Neuza	56%	51%	64%	3	2	2
21	Nuno	15%	31%	45%	2	3	3
22	---	---	---	---	---	---	---
23	Ricardo	33%	39%	48%	2	3	3
24	Rita	48%	46%	33%	2	3	3
25	---	---	---	---	---	---	---
26	Yasmin	44%	43%	50%	2	3	3
27	Fabiana	55%	59%	66%	3	4	4
		49,1%	50,4%	57,7%			
		Média	Média	Média			

MATRIZ DE CORRECÇÃO DA FICHA DE AVALIAÇÃO SUMATIVA

1. Portugal tem uma excelente posição geográfica: costa bastante extensa, aberta ao oceano Atlântico e ótimos portos naturais. A proximidade com o Norte de África foi outro factor geográfico importante.

2. a) 3; b) 2; c) 4; d) 1.

3.1. Passagem do Cabo Bojador por Gil Eanes, em 1434.

3.2. A passagem do cabo Bojador, para além de ter permitido acabar com as lendas e os mitos que se contavam acerca do que se estendia para lá deste cabo, possibilitou explorar a restante costa africana a ter acesso às zonas produtoras de ouro.

4. a) aumentar; b) ouro e especiarias; c) Muçulmanos.

5.1. A quantidade de produtos que abundava em Ceuta, já que esta *fértil em pão, vinho, carnes, frutas, pescarias de variadas espécies de peixes e outras coisas dignas de louvor*.

5.2. Posição estratégica desta cidade que se localiza entre o mar Mediterrâneo e o Oceano Atlântico, junto ao estreito de Gibraltar, já que a sua conquista possibilitava a Portugal controlar os navios que entravam e saíam do Mediterrâneo. Ceuta era igualmente uma importante cidade comercial, passando por lá diversas rotas comerciais. Aí eram armazenados diversas mercadorias que posteriormente, eram vendidas para outros locais. Desta forma, os portugueses julgavam conseguir obter grandes benefícios económicos com a conquista desta cidade africana.

Em Ceuta, abundavam também os solos férteis que produziam elevadas quantidades de cereais, produto que escasseava, por vezes, em Portugal. Os portugueses viam na conquista de Ceuta a possibilidade, também, de controlarem melhor os ataques dos piratas muçulmanos a embarcações portuguesas e à costa algarvia e de difundirem a fé cristã.

5.3. De facto, os benefícios económicos que Portugal pretendia obter com a conquista de Ceuta não foram alcançados, pois os solos férteis eram constantemente

MATRIZ DE CORRECÇÃO DA FICHA DE AVALIAÇÃO SUMATIVA

atacados, ficando totalmente destruídos, e os Muçulmanos desviaram as rotas comerciais que passavam por Ceuta para outras cidades do Norte de África. Assim, a manutenção desta conquista obrigou a Coroa portuguesa a um esforço económico e militar enorme que não foi recompensado.

6. A – comércio; B – feitorias; C – marfim; D – ouro; E – malagueta; F – escravos, G – despovoados; H – Madeira; I – Açores; J – agricultura; K – pecuária; L – açúcar; M – escrava; N – tráfico de escravos.
7. As relações estabelecidas entre Portugueses e Africanos, ao longo dos séculos XV e XVI, foram essencialmente comerciais. Contudo, a convivência entre os dois povos resultou numa troca comercial. Assim, os Africanos, sofreram uma aculturação, ou seja, modificaram alguns aspectos da sua cultura e mesmo a sua religião, devido à convivência e ao contacto com os Portugueses. Desta forma, muitos africanos converteram-se à fé cristã e adoptaram a língua portuguesa como idioma oficial, situação que hoje em dia ainda perdura em alguns países.
8. D. Francisco de Almeida.
9. D. Francisco de Almeida defendia que os portugueses deveriam concentrar a sua força no mar, de forma a travar diversos combates no mar contra aqueles que ameaçavam o poderio comercial de Portugal no Oriente.. Afonso de Albuquerque defendia a construção de fortalezas e a conquista de certas cidades estratégicas para manter o domínio português no Oriente.
10. Vasco da Gama.
11. 1500.

		1	2	3.1	3.2	4	5.1	5.2	5.3	6	7	8	9	10	11	Total
	Cotação	6	4	4	6	6	4	10	7	28	8	3	8	3	3	100
Nº	Nome	Cotações Atribuídas em cada questão														
1	CAROLINA	4	1	4	2	2	2	NF	5	14	4	3	4	3	3	51
2	FILIPA	4	4	4	1	2	4	2	2	12	2	3	4	3	3	50
3	ANA RITA	6	2	0	3	4	2	2	2	12	0	3	8	3	3	50
4	ANDRÉ	6	4	0	2	2	4	4	3	16	4	3	NF	3	3	54
5	BEATRIZ	3	2	4	4	4	2	NF	2	20	0	3	0	3	3	50
6	BRUNO COSTA	4	4	4	2	2	4	2	3	16	4	3	NF	3	3	54
7	BRUNO CARRILHO	0	2	4	NF	0	NF	NF	0	4	NF	3	NF	3	3	19
8	BRUNO SILVA	0	1	0	3	0	2	0	3	20	4	3	8	3	3	50
9	DANIEL	6	2	4	2	2	2	4	3	12	NF	3	4	3	3	50
10	HENRIQUE	6	4	4	4	6	2	4	5	28	4	3	NF	3	3	76
11	INÊS SERRÃO	6	4	4	3	2	NF	NF	4	16	0	3	8	3	3	56
12	INÊS CASTELHANO	4	1	0	4	2	4	4	2	16	4	3	4	NF	3	51
13	ISABEL	3	2	0	3	4	NF	4	4	16	4	3	4	3	3	53
14	JOANA	1	2	4	2	2	NF	4	4	8	NF	3	4	3	3	40
15	JOÃO	2	2	4	2	4	2	3	NF	24	4	3	8	3	NF	61
16	LILIANA	4	1	4	1	2	2	2	2	14	NF	3	NF	3	3	41
17	LUÍS	2	0	4	0	2	2	2	2	20	4	3	8	3	3	55
18	MARIANA	4	0	4	0	4	4	2	3	20	0	NF	4	3	3	51
19	MIGUEL	6	2	4	2	4	2	4	2	28	NF	3	8	3	NF	68
20	NEUZA	4	4	4	3	2	2	4	3	8	0	3	8	3	3	51
21	NUNO	3	0	0	4	0	2	NF	2	10	4	NF	0	3	3	31
23	RICARDO	5	2	4	2	2	2	4	1	8	0	3	0	3	3	39
24	RITA	4	2	4	2	3	2	4	NF	12	4	3	0	3	3	46
26	YASMIN	4	2	4	3	2	2	4	NF	12	NF	0	4	3	3	43
27	FABIANA	6	1	4	2	4	2	2	2	20	3	3	4	3	3	59
Média da Turma		3,9	2,04	3,04	2,33	2,5	2,5	3,1	2,7	15	2,6	2,9	4,6	3	3	50,0

Normas específicas das visitas de estudo

1. Organização

- a) Cumprir o programa estabelecido que pode sofrer acertos, caso seja necessário;
- b) Ser sempre pontual;
- c) Ir preparado(a) para andar a pé;
- d) Preparar uma pequena mochila ou saco com o necessário para o dia (um pequeno abastecimento de bolachas e água, por exemplo, guarda-redes, B.I./Cartão de Cidadão, cartão de estudante, cartão de beneficiário, programa, etc.);
- e) Não se afastar do grupo sem autorização expressa dos professores responsáveis.
- f) Levar a quantia de dinheiro sugerida pelos professores.

2. Durante a visita

- a) Tratar com respeito e correcção todas as pessoas com quem se contactar durante a visita de estudo;
- b) Respeitar todos os locais integrados na visita de estudo, como, por exemplo, o local de alojamento (hotel, albergue, pousada, residencial – caso a visita seja mais que um dia) e os veículos em que se farão as deslocações;
- c) Dormir nos quartos atribuídos (caso a visita seja mais que um dia)
- d) Não perturbar os hóspedes, colegas e outros elementos integrados na visita (caso a visita seja mais que um dia);
- e) Cumprir rigorosamente as horas de repouso (caso a visita seja mais que um dia);
- f) Não pôr a música muito alta (quer no autocarro, em hotel ou na via pública);
- g) Deixar os quartos, casas de banhos e veículos limpos (caso a visita seja mais que um dia)
- h) É expressamente proibido levar ou ingerir bebidas alcoólicas durante toda a visita;
- i) Não mexer nem retirar quaisquer objectos dos seus lugares;
- j) Depositar o lixo nos recipientes próprios;
- k) Falar baixo e ter cuidado com a linguagem;

- l) Não estar constantemente a pedir ao motorista para mudar a cassete – cada cassete colocada toca até ao fim;
- m) Ler e cumprir as indicações à entrada dos locais a visitar (por ex., pode ser proibido tirar fotografias ou filmar); desligar sempre os telemóveis.
- n) Tirar o máximo proveito da visita, estando atento(a) ao que vai ver e ouvir;
- o) Participar nas actividades desenvolvidas.

3. Segurança

- a) Não guardar o dinheiro todo no mesmo sítio nem deixar o mesmo no local de alojamento, seja ele qual for;
- b) Nunca abandonar a carteira, mochila, casaco, máquina fotográfica ou outros haveres em locais públicos;
- c) Conservar os recibos comprovativos das compras efectuadas;
- d) Nunca ir de pé na camioneta;
- e) Olhar sempre para os dois lados da via antes de atravessar;
- f) Deixar aos professores o número do telemóvel.

Importante: alertar sempre os professores responsáveis em caso de ser portador(a) de doença que exija cuidados ou medicação específica.